APUNTES DE HISTORIA Y POLÍTICA DEL NIVEL INICIAL

Compiladoras
Noemí Alicia Simon
Rosana Elizabeth Ponce
Ana Matilde Encabo





Simon, Noemí Alicia
Apuntes de historia y política del nivel inicial / Noemí Alicia Simon ; Rosana Elizabeth Ponce ; Ana Matilde Encabo. - 1a ed. - Luján : EdUNLu, 2017.
242 p. ; 23 x 16 cm. - (Aulas universitarias)

ISBN 978-987-3941-13-9

1. Educación Inicial. I. Ponce, Rosana Elizabeth II. Encabo, Ana Matilde III. Título
CDD 372.21





Hecho el depósito que marca la ley 11723

I. (Etapa 1870 – 1944)[2]
Los derroteros del Jardin de Infantes: contra viento y marea

Rosana Elizabeth Ponce

Introducción

Este capítulo abarca un tiempo extenso, que va desde la aparición de las primeras instituciones educativas para la primera infancia en nuestro territorio llegando casi a mediados del siglo XX. Si bien en el prólogo justificamos el por qué de dicha periodización, vale reiterar que la decisión de seleccionar los cortes históricos se ha tomado a partir de la propia historia del nivel inicial en la Argentina. Lo que no deja exento al componente político, que se haya presente en cada uno de ellos y que también contribuye a pensar en términos de continuidades y rupturas. La incidencia de los climas de época, de los vaivenes históricos-políticos, nos obligó a pensar una subdivisión de este periodo extenso, en tres partes, que es donde coinciden algunas variaciones en la propia historia de los jardines de infantes con la coyuntura política en contextos dimensionados por variables socio-culturales.

Primera Parte:
El Jardín de Infantes en la Argentina finisecular

Los comienzos

Señalar el punto de partida del Jardín de Infantes en la Argentina puede ser objeto de controversias, por eso usamos en el título el modo plural. En este sentido, elegimos un comienzo, sabiendo que también podrían reconocerse otros.

---

2 Agradecemos a la especialista en Nivel Inicial Ana Malajovich por la lectura minuciosa y sus comentarios esclarecedores. Y a la Licenciada Lila Ferro, por contribuir a la concreción de este proyecto con su lectura y sus aportes teóricos.

Entendemos que si tuviéramos que poner una fecha precisa en su partida de nacimiento tendríamos que pensar si se deben incluir o no las experiencias previas a la llegada del sistema froebeliano a la Argentina, o recuperar ideas precursoras e indicios de prácticas que reflejan antecedentes. No obstante, será preciso admitir que durante varias décadas el referente pedagógico del Jardín de Infantes fue Froebel; es por eso que optamos por iniciar este recorrido desde la fundación de los primeros Jardines de Infantes basados en sus fundamentos filosóficos y pedagógicos. Cabe aclarar que esta decisión deja fuera de análisis a otro tipo de instituciones que -aunque estuvieron muy ligadas a la fundación de instituciones de nivel inicial en el mundo- se abocaron esencialmente a la tarea de protección y cuidado de la niñez pobre y desamparada.

Podemos mencionar dos líneas de trabajo con la primera infancia, que se distinguieron en Europa y que tuvieron repercusión en los distintos países latinoamericanos:

Por un lado la línea francesa vinculada a las experiencias de protección y cuidado de la infancia más desvalida, cuyo precursor es Juan F. Oberlin y la línea alemana vinculada a la experiencia froebeliana de corte pedagógico.

En el caso argentino la línea que va a intentar alcanzar legitimidad dentro del sistema educativo es el kindergarten froebeliano. Las mayores influencias no van a provenir directamente de Alemania, sino básicamente de la traducción norteamericana que denota cierto pragmatismo y que en cierta medida, atenúa el carácter espiritualista filosófico de la institución ideada por Friedrich Froebel.

El Kindergarten nace en Prusia, el primero de ellos lo inaugura Froebel en 1839 y se expande en otros países europeos durante el último tercio del siglo XIX. En algunos países el método froebeliano se combinó con otras líneas de trabajo que lo antecedieron. Es este el caso de Francia, que contaba con las Salas de Asilo y Cunas Públicas, o el caso de Gran Bretaña, que pese a que aún no contaba con un gran número de escuelas, había allí vestigios de la experiencia pedagógica denominada *Estancia Infantil* llevada adelante por Robert Owen en su hilandería de New Lanark (Escocia) y de las escuelas infantiles fundadas por Samuel Wilderspin y David Stow.

En los EE.UU., el surgimiento de este tipo de instituciones se produce hacia 1868 y paulatinamente va adquiriendo un desarrollo sostenido. Se destaca, en este caso, el trabajo de la educadora Elizabeth Peabody, quien luego de una estadía en Europa regresa a su país con el propósito de lograr que allí se conozcan este tipo de instituciones educativas, promoviendo tanto la creación de instituciones para niños de tres a seis años de edad como la de institutos de formación de maestras especializadas.

Los adelantados del Jardín de Infantes en la Argentina: Sarmiento y Juana Manso

Como decíamos anteriormente, la influencia froebeliana llegaría a nuestro país pero haciendo escala en los EE. UU. Los primeros intentos de implementación vendrían de la mano de Sarmiento y Juana Manso, el primero como promotor político desde cargos oficiales y la segunda como artífice de experiencias pedagógicas novedosas. Ambos admiraban profundamente el desarrollo económico, político, cultural y educativo del país del norte; consideraban a los EE.UU. el futuro y pensaban que el atraso de nuestro país tenía su origen en la herencia hispano-criolla de matriz católica que, como símbolo del pasado, era necesario dejar atrás en pos del progreso.

Sarmiento, como intelectual y funcionario público, intentó promover la educación temprana, sosteniendo que era preciso educar al soberano desde sus primeros años; la operación de moralización de la sociedad argentina tenía que empezar desde la cuna y debía impartirse a todos los niños sin distinción de credo, ni de posición social y/o económica. En su viaje a Europa, que data de 1845, Sarmiento conoce en Francia las Salas de Asilo. Estas instituciones educaban a los niños desde los dos años de edad, Sarmiento afirmó entonces que: "Las Salas de Asilo son, pues, un hecho conquistado por la civilización, y entran por tanto en el dominio de la educación popular". Concibe a tales instituciones como: "la última mejora que la instrucción popular ha recibido". (Sarmiento, D.F., 1848:232)

Unos años más tarde, en 1847, Sarmiento viaja a Norteamérica y allí queda deslumbrado por la organización de los sistemas educativos, especialmente por la reforma educativa de Boston,

ciudad perteneciente al Estado de Massachussets. En West Newton Sarmiento conoció al matrimonio formado por Horace Mann y Mary Peabody de Mann, quienes desempeñaron un rol protagónico en el proyecto educativo bostoniano. Entre otras cuestiones, Sarmiento valorizó que en los EE.UU. las asociaciones comunitarias participaran activamente en la gestión educativa. También destacó el papel que cumplían los municipios en el sostenimiento de la educación.

Luego de su viaje a EE.UU. Sarmiento cambió sus ideas sobre la educación europea y aseguró que el modelo del progreso lo representaba el país del norte. Emitió críticas respecto al modelo francés (considerado anteriormente por él como el mejor de Europa) puesto que no determinaba un presupuesto específico para la educación dentro de los municipios. En definitiva, observa mayores ventajas en un sistema educativo descentralizado (EE.UU.) que en otro centralizado (Francia).

La experiencia del viaje y las reflexiones sobre los sistemas educativos observados las volcó en su libro *Educación Popular* publicado en Chile durante sus años de exilio como consecuencia de su oposición al gobierno de Rosas.

Años más tarde, Sarmiento realizó una segunda visita a los EE.UU.; esta vez la estadía fue más larga, desde mediados 1865 hasta 1868. Durante su presidencia, Bartolomé Mitre fue designado Ministro Plenipotenciario en los EE.UU. del gobierno argentino. En esos años Sarmiento se vuelve a contactar con Mary Peabody de Mann (quien había enviudado en 1859). La viuda del pedagogo bostoniano llevaba adelante una destacada labor intelectual y se mantenía vinculada a los avances educativos de la época. Ella se ocupó de traducir al idioma ingles el libro *Facundo* de Sarmiento y de promoverlo en los circuitos intelectuales. También fue quien le sugirió al político argentino que contratara docentes norteamericanos para impulsar la formación profesional de maestros y profesores en la Argentina. La preocupación sarmientina giraba en torno a superar la barbarie y el paradigma de la civilización era, para él, el estadounidense. Opinaba que la barbarie se nutría del analfabetismo y que esto se reflejaba en el atraso económico y cultural del país. La herramienta fundamental para alcanzar la civilización tan anhelada, era la educación; pensaba que había que darle prioridad a la educación básica y que esta debía tener un alcance masivo.

Cuando Sarmiento conoce a través de Elizabeth Peabody los Jardines de Infantes, advierte que este tipo de instituciones supera a las Salas de Asilo puesto que tiene método e intencionalidad pedagógica y se encuentran a cargo de personal especializado. Considera, por tanto, que los Jardines de Infantes serían instituciones más acordes con el proyecto educativo que aspiraba poner en marcha.

Sarmiento comparte este hallazgo con su amiga Juana Manso y la pone en contacto epistolar con Mary Peabody de Mann. Entre estas dos mujeres cultas y liberales se suscita una relación amistosa, de mutua admiración, que se enriquece con un intercambio permanente de pensamientos, lecturas, experiencias y sentimientos.

En aquellas cartas quedaba en evidencia la constante preocupación de Juana Manso por lograr la modernización pedagógica en las escuelas argentinas.

Juana Manso introdujo algunas de las ideas froebelianas en sus conferencias, en sus escritos, a la vez que intentó ponerlas en práctica cada vez que tuvo la oportunidad de dirigir una escuela o acceder a cargos de supervisión. La educadora y escritora argentina consideraba que el método froebeliano contemplaba las necesidades de la infancia: el juego, el placer, el movimiento manifestado en la danza y la actividad física, el contacto con la naturaleza, y la expresión creativa.

Sin embargo, muy lejos de estos postulados estaba la educación impartida en las escuelas argentinas de la época, en donde se carecía de método para la enseñanza (o este solo consistía en la copia y repetición mecánica de lecturas o párrafos sin sentido) y se aplicaban los castigos corporales.

Tal como lo plantea Lidia Lewkowics, Juana Manso asume la defensa de los niños, especialmente de las niñas, aboliendo los castigos corporales y proponiendo alternativas novedosas tales como el uso de estímulos lúdicos tendientes a despertar la voluntad de aprender en los niños. Es interesante descubrir tan tempranamente un planteo pedagógico que vincule el juego con el aprendizaje, y que a la vez lo postule como forma o metodología de enseñanza.

“La concepción moderna de infancia que sostenía Juana Manso comulgaba con las ideas mas progresistas en materia pedagógica de la época; su romanticismo la conduce a encontrar en los niños belleza, virtudes y valores morales. Coincide con la propuesta froebeliana

porque inaugura un nuevo vínculo pedagógico, donde el juego y el placer tienen un lugar preponderante". (Ponce, R., 2006:25)

Al igual que Sarmiento, Juana Manso afirmaba que *la verdadera prosperidad de un pueblo, como la verdadera nobleza de los individuos, está basada en la educación.* Es por ello que pone todo su empeño en reformar la escuela, apuntando a actualizar a los maestros, acercándolos a los adelantos pedagógicos para que modernicen sus métodos de enseñanza.

Una personalidad tan extraordinaria como la de Juana Manso excede lo que puede decirse en este capítulo, solo mencionaremos que sus esfuerzos en pos del progreso incluyeron la lucha por la emancipación moral de la mujer, en una época en donde sus ideas eran tan vanguardistas que fueron rechazadas y hasta ridiculizadas por sus detractores, que en su mayoría eran hombres poderosos que profesaban el catolicismo. Juana Manso decía que las mujeres deberían tener los siguientes derechos: a instruirse, a emanciparse económicamente a través del trabajo, a tener poder de decisión sobre su vida, a participar de la vida pública. Estas ideas provocaban el escándalo en una sociedad tradicionalista en donde las mujeres tenían un lugar relegado y reducido al ámbito doméstico y privado. Uniendo sus preocupaciones, Juana Manso se va a dedicar con empeño a mejorar la educación de las niñas, denunciando que esto es una omisión intencional de los hombres para mantener a las mujeres bajo su dominio.

Para Juana Manso, la clave emancipadora era la educación e instrucción de las mujeres. Ella fue una mujer que en sus ideas y conceptos se anticipó al feminismo y a corrientes pedagógicas escolanovistas, que tuvieron su auge en el siglo XX. Por tanto, sufrió la incomprensión de sus contemporáneos y más de una vez tuvo que enfrentarse con una oposición despiadada. En la Argentina, su actuación en el espacio público y su producción como escritora y conferencista fue desvalorizada. Solo contó con el apoyo y aval político de su amigo Sarmiento, y de manera más intermitente con Mitre y Avellaneda. La autora María Mizraje (1999) la presenta como la mujer más arriesgada, solitaria y sufrida de la cultura letrada argentina. Pagó caro el precio de ser pionera, aventurándose a ocupar con su pluma y su palabra el espacio público, en ese entonces prohibido para las mujeres.

Jardín de infantes de importación

La creación del primer Kindergarten (como se lo denominaba en la época) data de 1884 y se concretó en la Escuela Normal de Paraná. En principio, fue un espacio destinado a las prácticas de estudiantes de magisterio basadas en el método froebeliano con niños de edades menores a los que ingresan a la escuela primaria. La decisión de organizar un Jardín de Infantes modelo contempló también la importación del material y mobiliario, acorde con las pautas que el método exigía.

Antes de la inauguración del Kindergarten de Paraná, hubo algunos antecedentes, de Jardín de Infantes inspirados en los postulados de Froebel. En 1870, durante la presidencia de Sarmiento, se presentaron tres proyectos que contemplaban creación de Jardines de Infantes, uno de ellos privado o particular (así se lo denominaba en esa época) pero consigue subvención estatal y los otros dos surgen de iniciativas oficiales.

En ese año, con el aval político de Sarmiento y la intervención de Juana Manso, se funda en Buenos Aires el primer Jardín de Infantes oficial. El establecimiento estuvo a cargo de la maestra norteamericana Elizabeth Gorman, quien terminó renunciando porque le adeudaban sueldos atrasados. Es así como Juana Manso asume la dirección por un breve tiempo y trabaja allí junto a sus hijas Eulalia y Herminia Noronha, quienes ocuparon los cargos de maestras y de profesora de música respectivamente. Este jardín de infantes no perduró, entre otras cuestiones, por la falta de apoyo político, la oposición de la Iglesia Católica, la incomprensión acerca de las ventajas de educar tempranamente a la infancia, el papel tradicionalmente adjudicado a la mujer como educadora y principal responsable de esta tarea dentro del seno familiar, etc.

Hacia finales de 1870 llega otro grupo de maestras norteamericanas contratadas por el gobierno nacional. Ellas eran: Serena Frances Wood (Fanny), y las hermanas Isabel (Bell) y Anna (Fanny) Dudley. Si bien el gobierno pensaba destinarlas a la provincia de San Juan, ellas se negaron al traslado cuando se enteraron de lo convulsionado que estaba ese territorio. Finalmente, gracias a la mediación de Juana Manso, lograron quedarse y trabajar en Buenos Aires. Como dos de ellas

tenían formación especializada en el método froebeliano, se pensó en la conveniencia de aprovechar esto fundando un Jardín de Infantes. El proyecto se complementaría con la apertura de cursos para formar maestras en la especialidad y los mismos serían dictados por las maestras Elizabeth Gorman y Fanny Wood. Pero este último no llegó a concretarse, ese año se desata en la ciudad una fuerte epidemia de fiebre amarilla que deja diezmada a la población de la ciudad; a causa de la misma muere la maestra Frances Wood. El Jardín de Infantes, pese a que había iniciado sus actividades con relativo éxito, tuvo que cerrar sus puertas por varios meses. Luego de la epidemia, algunas de las maestras -al finalizar sus contratos- se embarcaron de regreso hacia su tierra natal. Mientras otras los renovaron y se dispusieron a asumir nuevos desafíos, las hermanas Dudley continuaron en el país y se encargaron de los dos Jardines de Infantes oficiales.

Un informe del Departamento de Escuelas publicado en la revista *Anales de la Educación* (Tomo IX:102) se refiere la existencia de tres Jardines de Infantes en 1871 y al proyecto- que quedó sin concretar- de ofrecer cursos preparatorios para las mujeres que aspirasen a desempeñarse como maestras de Kindergarten.

Recién hacia mediados de la década del 80, se retoma aquel postergado proyecto, con la llegada al país de la especialista estadounidense Sara Eccleston. La docente fue contratada por el gobierno nacional para dirigir una escuela de aplicación anexa en la Escuela Normal de la ciudad de Paraná. Allí Sara Eccleston, con mejor suerte que sus colegas y compatriotas antecesoras, logra fundar el Kindergarten como escuela de aplicación de la Escuela Normal de Paraná. En una publicación de la Escuela Normal de Paraná que recopila la memoria institucional desde 1871 hasta 1895, encontramos datos que revelan que sectores sociales tuvieron el privilegio de ingresar al Kindergarten mientras que, por otro lado, también pone en evidencia la tarea de difusión que Eccleston llevó adelante en la comunidad paranaense.

Paralelamente en 1884 se sanciona la Ley 1420 y en el artículo 11º se menciona a los Jardines de Infantes; la cuestión es cómo se lo incluye. Dicha legislación establece que podrán crearse secciones de Jardín de Infantes en ciudades en donde sea posible dotarlas suficientemente. Con esta prescripción, el Jardín de Infantes se erige como institución urbana lo que marca un acceso restringido y hasta elitista.

A propósito de esto, nos llama la atención el siguiente comentario de Mary Mann, expresado en una carta dirigida a Sarmiento, probablemente de 1869.

En Boston se consideró que la mejor política era tener un Jardín de Infantes entre los adinerados, en primer lugar, por temor a dar la impresión, si los establecieran sólo para los pobres, de que eran escuelas de caridad. (Velleman, 2005:287).

En esta cita podemos inferir que la falsa antinomia entre la función asistencial versus la función pedagógica estuvo presente en la historia del nivel inicial desde sus orígenes. El modo de instalarse desde una perspectiva pedagógica tensó la ruptura con modelos más ligados al cuidado y protección de los niños de sectores sociales más desfavorecidos. Conjeturamos que el Jardín de Infantes intentó despegarse de la cuestión social, para lograr legitimidad pedagógica. Por el contrario, vale mencionar que, en lo concerniente a las instituciones que se ocuparon de niños menores de tres años, sí se mantuvo por lo menos durante este período, la veta asistencial, trabajando con la finalidad de suplir las carencias de la niñez desprotegida.

Hacia1886, se pone en marcha por primera vez la formación de docentes de Jardín de Infantes. El plan de estudios contemplaba que las estudiantes que aprobaran el cuarto año de la carrera de magisterio pudieran acceder a los cursos de Kindergarten. De este modo se articulaba la educación normalista con la kindergarteriana, lo que generaría arduos debates durante las décadas del 80 y del 90 del siglo XIX.

Puede observarse que en los primeros años de constitución del sistema educativo, los funcionarios y políticos demostraban condescendencia con el Jardín de Infantes. Se percibía cierto interés por la creación y expansión de estas instituciones en varias ciudades del país sosteniendo a la par el proyecto de formación de especialistas en el método froebeliano.

La discusión entre los funcionarios del sistema y los políticos se dio en torno a la expansión de los jardines de infantes y a la urgencia de contar con personal especializado. Había quienes opinaban que no era conveniente seguir creando jardines si no se contaba con docentes formadas para ello, ya que observaban que ante la falta de maestras

kindergarterinas para cubrir los cargos, se terminaba contratando a maestras normales. Hecho que, seguramente, generaría discrepancias en el modo de abordar el quehacer pedagógico y didáctico en las secciones de jardín de infantes.

La experiencia de formación docente en Paraná brindó al país las primeras camadas de docentes argentinas especializadas en Jardín de Infantes. De allí surgirá un grupo de discípulas de Sara Eccleston que tendrá un papel relevante en la historia del nivel inicial hasta mediados de siglo XX.

Prosiguiendo con esta política, en el año 1896 el Estado promueve la creación de la Escuela Especial de Profesorado en Kindergarten en la Capital Federal. Dicho establecimiento comenzó a funcionar en 1897 y también estuvo bajo la dirección de la profesora Sara Eccleston.

La mujer como educadora

En sus comienzos, la incorporación de las mujeres argentinas a la carrera docente se enfrentó a prejuicios y reticencias por parte de los sectores más tradicionales, que se oponían tanto a la educación laica como a la idea del trabajo femenino fuera del hogar. Pero tal oposición se fue diluyendo progresivamente, en medio de una creciente difusión de discursos modernizadores y de decisiones políticas educativas que allanaron el camino para el ingreso de las mujeres a las escuelas normales. Algunas de tales políticas fueron: el otorgamiento de becas para estudios de magisterio y la creación de una nueva especialidad en la docencia exclusivamente femenina (la maestra jardinera).

Entre los funcionarios públicos que favorecieron el ingreso de la mujer a la carrera docente, encontramos a Sarmiento y Avellaneda. En sus argumentos a favor de ello, se vislumbra que reconocían la aptitud de la mujer como educadora a la vez que observaban también ventajas económicas al considerar que -por el solo hecho de ser mujeres- debían recibir salarios más bajos que los hombres.

Tal como afirma Graciela Morgade (1997) el proyecto político-pedagógico decimonónico descubrió que las representaciones de género sobre la mujer de la época podrían ser compatibles con las

cualidades que requería la docencia. Por un lado, se veía a las mujeres más cercanas al mundo infantil, con aptitudes *naturales* para educar a los niños, como madres o educadoras. Por otra parte, se trataba de preservar el modelo familiar, de sostén económico por parte del varón, lo cual hacía menos costosa para el Estado que la educación estuviese a cargo de mujeres, ya que sus sueldos serían muy inferiores.

En este sentido Silvia Yannoulas (1996) sostiene que, a grandes rasgos, en nuestro país se dio un proceso de feminización del magisterio sin mayores dificultades.

Las mujeres progresivamente fueron ocupándose de la educación de la niñez; probablemente, este nuevo rol social solo implicaba una ampliación o extensión de lo que se entendía como la principal función de la mujer: la maternidad. Desde los discursos de la época, la mujer fue incitada a ampliar su rol reproductivo en el sentido social, educando y formando a los futuros ciudadanos para una nación moderna. La mujer pasaba a ser madre-educadora en aquel ideario pedagógico-político.

La cuestión de género atravesó fuertemente la historia del normalismo argentino; en el caso del Jardín de Infantes la carrera docente fue durante muchos años exclusivamente para mujeres. Este dato no es accesorio, si pensamos en todas las vicisitudes que tuvo que sortear esta institución para encontrar lugar dentro del sistema educativo. A grandes rasgos, podemos decir que durante el siglo XIX las mujeres siguieron ocupando, en una sociedad primordialmente patriarcal, un lugar relegado a lo meramente doméstico: como dijimos antes, en cierto modo trabajar como maestras, no era sino una extensión de la función maternal. Esto ponía a las educadoras en desventaja respecto de los hombres, puesto que solían quedar apartadas de los ámbitos públicos y estaban excluidas de los debates políticos.

Tales representaciones sociales también inciden en la aceptación o el rechazo que el Jardín de Infantes como una institución educativa provoca en la sociedad. A *grosso* modo, puede verse como una institución poco comprendida, por amplios sectores de la sociedad. Para algunos sectores conservadores, era inadmisible que el Estado, de alguna manera, invadiera el espacio privado de la familia, imponiendo una educación que, suponían, atentaría contra algunos de sus valores: religión católica,

tradición cultural y/o costumbrista de la herencia familiar. Tampoco fue fácil convencer a algunos liberales, que veían en la temprana educación de la infancia propulsada por el Estado, un avasallamiento a algunos de sus valores: libertad, individualismo y libre albedrío.

Estos debates nunca fueron del todo saldados, volverán y se resignificarán en otros momentos históricos. Hebe San Martín de Duprat y Ana Malajovich sostienen que las argumentaciones a favor o en contra del Nivel Inicial se expresaron en forma de falsas antinomias.

Cabe señalar que detrás de estas contradicciones aparentes, hay intencionalidad política. Tal como señala Hebe San Martín (1997), las falsas antinomias reaparecen una y otra vez, en cada polémica, proyecto o legislación que refiere a la educación de la primera infancia.

Por último, queremos expresar que este somero punteo es solo un modo de invitar a reflexionar sobre las ligazones entre estas concepciones referidas al rol y la identidad de la mujer con los derroteros que el Jardín de Infantes transitó en su historia para alcanzar legitimidad como institución educativa. Entendemos que intentar revisar la historia del nivel inicial, implica también ponerla en relación con los discursos y concepciones que configuraron, en parte, sus significaciones y alcances.

El Jardín de Infantes en las primeras leyes educativas

El Jardín de Infantes tiene su temprana aparición en las legislaciones provinciales y nacionales. En 1875, la provincia de Buenos Aires promulga su primera ley educativa, allí se menciona que los Consejos Escolares de Distrito podrán crear Jardines de Infantes.

El aspecto educacional, durante estos años, fue uno de los más atendidos por el Estado Nacional y las provincias. La preocupación central era organizar el sistema educativo y expandir el alcance de la escuela elemental o primaria.

En 1882 se realizó el Primer Congreso Pedagógico en el mismo abrió fuego un debate que continuó encendido hasta la sanción de la Ley 1420 y, en verdad, nunca se apagó (así lo van a demostrar intentos de reformas, en diversos períodos y gobiernos posteriores). Uno de los debates más álgidos durante el Congreso Pedagógico, giró en torno a la cuestión religiosa. El tema de la laicidad fue divisoria de aguas: por

un lado, estaban los católicos conservadores y por el otro, los liberales laicistas. Vale aclarar que tal antagonismo, que se observó en relación a la cuestión religiosa, en realidad encubría otros posicionamientos respecto a intereses políticos, sociales y económicos (Cucuzza, 1986).

Más allá de la pugna por el tema religioso, el Congreso Pedagógico fue un espacio de discusión político-educativa en donde también se dieron a conocer otros posibles proyectos educativos, que entre otras cosas planteaban una escuela diferenciada para los distintos sectores sociales, o de acuerdo a un status o rol social pre-destinado. El autor Cucuzza asevera que triunfó una línea sarmientina que propugnó una escuela común sin diferenciaciones de clase, sexo, religión, etc. En síntesis, se expidió por una escuela gratuita, obligatoria y laica. Los congresales que representaron esta posición fueron Leguizamón, Torres y Ramírez.

En 1884 se sanciona la ley 1420 o Ley de Educación Común, una ley que tenía un alcance limitado a la Capital Federal y a los territorios nacionales. Sin embargo, hay que reconocer que su influencia ha sido esencial en la organización del sistema educativo nacional, ya que en muchas de las leyes provinciales que la sucedieron, tomaron algunos principios y disposiciones organizacionales.

Cucuzza (1986) afirma que la ley 1420 no se ajustó totalmente a los intereses de la elite gobernante. Sin embargo, algunos aspectos le sirvieron, como por ejemplo, el laicismo, útil para no molestar al protestantismo inglés. El autor sostiene que el proyecto político-educativo de la generación del 80 fue por carriles diferentes al proyecto político-económico de la oligarquía terrateniente. Mientras se seguía un modelo de desarrollo educativo similar al norteamericano, el modelo económico seguía el camino prusiano de desarrollo basado en la producción agraria en grandes unidades territoriales.

De acuerdo con Juan C. Tedesco (1982) el sistema educativo en la década del 80'se orientó preferentemente hacia la satisfacción de necesidades y funciones políticas, apoyado por un modelo de desarrollo económico que no requería de mano de obra con preparación técnica. El sistema educativo se planteó la formación del ciudadano y la escuela primaria se transformó así en el espacio privilegiado para conseguir legitimar el sistema político imperante a través de la socialización que este espacio educativo propiciaba y que por supuesto, estaba imbuido de la ideología de la clase dominante.

El acceso a la escuela media y a la universidad era patrimonio de la elite que allí se preparaba para el desempeño de funciones políticas. La primera preparaba para proseguir estudios superiores.

El interés de la clase dominante por la educación universitaria se puso de relieve con la sanción de la Ley nº 1597 conocida como ley Avellaneda que se sancionó en 1885; la misma organizaba y reglamentaba el funcionamiento de las universidades. Como la universidad era solo para los varones de las elites, con la creación de las Escuelas Normales aparece para las mujeres de las clases alta y media, la posibilidad de estudiar y ejercer una profesión que finalmente fue bien considerada, aunque no por ello bien remunerada.

En los años siguientes, la base del sistema educativo representada por la escuela primaria intentará consolidarse en el país, pero los resultados observados a lo largo y ancho del territorio eran profundamente desiguales. En el intento de revertir estas situaciones irregulares y dispares, el Estado Nacional impulsa leyes de subvenciones a las provincias para ayudar a la fundación y el sostenimiento de escuelas primarias.

Las leyes de subvenciones fueron modificándose y fueron cada vez más taxativas; sin embargo, tampoco dieron el resultado esperado. En 1905 la Nación dicta la Ley 4874 conocida como Ley Láinez, que permite que el Estado Nacional instale y administre escuelas en las provincias. En pocos años, el Estado Nacional que, por definición de la Constitución Nacional de 1853, en el articulo nº 5, establecía una organización del sistema federal que implicaba que cada provincia debía dictar su constitución y organizar, administrar y asegurar la educación primaria, va adoptando una tendencia centralizadora. La ley Láinez se constituye en la prueba más contundente de este viraje hacia la centralización del sistema educativo.

En tanto, la difusión de los Jardines de Infantes era aún incierta y eventual. En la mayoría de los casos su existencia estuvo ligada al desarrollo de las Escuelas Normales, funcionado como anexos de las mismas y lugar de ensayo de prácticas docentes. Hacia 1902 funcionaban en nuestro país catorce Jardines de Infantes como anexos de Escuelas Normales.

Las instituciones formadoras de maestras jardineras

El proyecto de crear casas de estudios para formar docentes había sido aprobado por el Congreso de la Nación en 1869, y en 1870, Sarmiento firmó el decreto presidencial que creaba la Escuela Normal de Paraná. La misma fue pionera en el país y se convirtió por tanto en una institución modelo. Estuvo organizada bajo la impronta norteamericana, su primer director fue George Stearns y varios de los primeros profesores también provenían de EE.UU.

La Escuela Normal de Paraná, erigida en base al pensamiento pedagógico sarmientino, tras las huellas de la experiencia norteamericana, se constituyó en la cuna del normalismo y hay quienes arriesgan que también lo fue de cierta vertiente positivista.

Respecto a este último punto, hay algunas observaciones que será preciso considerar. En principio, hay que tener en cuenta que la filosofía positivista europea pasa dos momentos cualitativamente diferentes; el primer positivismo es heredero de la Revolución Francesa, nace a fines del siglo XVIII y está signado por la etapa revolucionaria de la burguesía en pugna con el sistema feudal. Luego, se da un segundo momento, aproximadamente hacia 1830, cuando la burguesía ya convertida en clase dominante, deja su papel revolucionario pasando a adoptar una posición conservadora. Este conservadurismo también se va a trasladar al pensamiento filosófico de la época. Uno de los máximos representantes de esta segunda etapa es Augusto Comte.

A diferencia de Gustavo Parra, la autora Berta Perelstein de Braslavsky (1952) sostiene que el mismo Comte transitó por dos etapas. A la primera la denomina *etapa científica* (hasta 1830) y a la segunda, *etapa religiosa* (mediados del siglo XIX). Perelstein también analiza el positivismo diferenciando la línea francesa de la línea inglesa; autores como Spencer y Darwin son representativos de esta última. Aunque hay concepciones compartidas entre todos los positivistas, es importante señalar que las condiciones económicas y políticas de cada nación le otorgan una dimensión diferente desde la cual reflexionan los autores adscriptos al positivismo.

En la Argentina, el positivismo alcanza su mayor despliegue entre las décadas del 80 y del 90. Los positivistas argentinos abrevaron

en varias fuentes, esto le otorga un carácter más ecléctico y hasta contradictorio; hay que agregar también que la versión vernácula del positivismo, en cierta medida fue combinada con la religión católica, las culturas hispano-criolla e inmigrante (en sus múltiples variantes) y una clase dirigente (la oligarquía), respaldada en el modelo agro-exportador, que era conservadora en el orden político y liberal en lo económico. De acuerdo con Puiggrós, en este contexto emerge un *nacionalismo positivista y oligárquico* que se vale del aparato estatal para consolidar su hegemonía.

Podemos pensar que los términos *nación* o *patria* se transformaron en significantes vacíos que como tales tendieron a aglutinar y cancelar diferencias para instalarse en un nuevo discurso o sistema de ideas.

En consonancia con este requerimiento, el positivismo irrumpe en la formación docente. La Escuela Normal de Paraná y la Universidad de La Plata se transforman, en esos años, en centros estratégicos para la difusión del positivismo.

Adriana Puiggrós (2001) advierte que entre los normalistas el positivismo no se difundió de forma ortodoxa puesto que fue re-interpretado a la luz de los problemas cotidianos, las luchas políticas y ciertas convicciones religiosas, culturales, etc.

En la Escuela Normal de Paraná hay hallazgos que demuestran que la filosofía positivista no fue la única que circuló en los discursos y /o prácticas de sus profesores. Entre los formadores había quienes tenían mayores afinidades con el romanticismo y el espiritualismo. Este es el caso de los krausistas y de las froebelianas. Al respecto vale considerar que Sandra Carli (2002) identifica también otra vertiente que se ubicaría en una posición intermedia y puede reconocerse como krauso-positivismo.

Como puede observarse, resulta compleja la tarea de clasificar estas tendencias filosóficas. En los primeros tiempos, la Escuela Normal de Paraná estuvo más cercana al espiritualismo, el profesor Pedro Scalabrini era quien dictaba la cátedra de Filosofía y quien introdujo el krausismo, después fue incorporando en sus clases a autores positivistas como Comte y Spencer.

Mientras Scalabrini ampliaba las cosmovisiones de los normalistas desde marcos filosóficos que intentaban aunar ciencia y espíritu, en 1886 se creaba el Profesorado de Kindergarten y allí el discurso

sobre la infancia y la pedagogía fue fundamentalmente espiritualista. Sara Eccleston fue quien llevó adelante la tarea de formar maestras froebelianas y aunque es posible hallar cierto pragmatismo en la propuesta de este profesorado, no hay duda de que se instala desde una concepción de niño diametralmente opuesta a la concepción de infancia de los normalistas partidarios del positivismo. De acuerdo con Sandra Carli (2002) la concepción de infancia de los espiritualistas hace hincapié en dos aspectos: *la libertad y la bondad natural del niño* mientras que los positivistas conciben *al niño como un pequeño salvaje* que hay que domesticar y/o civilizar.

El krausismo afirmaba la educabilidad del niño, pensaba a la infancia como un tiempo atravesado por el juego, el descubrimiento y el aprendizaje. Carli (2002) sostiene que esta concepción filosófica será recobrada como herencia en algunas experiencias pedagógicas del llamado *movimiento escolanovista*.

Como mencionamos anteriormente, en 1886 se abre en la Escuela Normal de Paraná, el primer curso de formación docente en Kindergarten. El primer plan de estudios de la carrera fue elaborado por el rector Gustavo Ferrari y estuvo vigente por dos cohortes. Para promover la incorporación de alumnas al nuevo profesorado, el gobierno nacional otorgó becas. Este plan exigía que las estudiantes que aspiraran a obtener el título de la especialización en Kindergarten debieran tener el 4º año aprobado de la carrera de magisterio. En el 5º y 6º año, de las 36 hs semanales del curso normal, 21 hs correspondían al plan de magisterio y las 15 hs restantes se destinaban a materias específicas dedicadas al estudio de la filosofía y el sistema froebeliano; la psicología infantil; las observaciones y prácticas en el kindergarten.

En 1888, durante el rectorado de Alejandro Carbó, se modifica el plan de estudios elaborado por Ferrari, adelantándose la articulación entre el magisterio y el profesorado de Kindergarten desde el 3º año. Con este nuevo plan las estudiantes podían culminar la carrera en cinco años, no en seis años como en el anterior. Además, se suprimen algunas materias y se agregan nuevas, tal es el caso de Economía doméstica y de Educación Física. La dirección del Profesorado estuvo a cargo de Sara Eccleston y hasta 1891 hubo trece egresadas.

En un territorio hostil, conquistado por el discurso positivista, el Profesorado de Kindergarten fue desacreditado y cuestionado fundamentalmente por su misticismo; pero detrás de esta discusión filosófica había otras subyacentes. También se oponían a su didáctica que, partiendo de una concepción diferente sobre la infancia, construía de otro modo el vínculo pedagógico. Sin duda, otro elemento -que no puede dejar de observarse- es que, en la polémica por el Jardín de Infantes, se ponen de relieve disputas con otras concepciones respecto a las mujeres, las familias y el rol de estado en la educación de la primera infancia.

A esto cabe agregar que estas polémicas entre las kindergarterianas y los normalistas no quedaron solo como un recuerdo de ejercicio académico; Rosario Vera Peñaloza las registró como antecedentes de la falta de estímulo que recibió el Jardín de Infantes a comienzos de siglo. Con el propósito de difundir y hacer apreciar las ventajas pedagógicas del sistema froebeliano, Sara Eccleston crea la Unión Froebeliana Argentina, en 1893. La secundaron varias de sus alumnas y algunas/os simpatizantes de la causa; entre los integrantes de esta asociación encontramos a: Rita Latallada; Rosario Vera Peñaloza; Custodia Zuloaga; Justa Gómez; Pía de Doménico; Dorila Pereyra. Esta asociación se ocupa de traducir obras de Froebel y de la baronesa de Marenholtz Bullow.

Pocos años después, en 1898, Eccleston fundó en Buenos Aires una nueva asociación que llamó Sociedad Internacional de Kindergarten con el objeto de dar a conocer el método y la filosofía froebeliana para promover la difusión de los Jardines de Infantes.

Como mencionamos anteriormente, en 1896 se firmó un decreto para la creación de una Escuela Especial de Profesoras de Kindergarten, con sede en Buenos Aires (convertida desde 1880 en Capital Federal). Para dar impulso a la matrícula, el estado nacional ofreció becas a las alumnas del interior.

El nuevo Profesorado se abrió en 1897 y se complementó con un Kindergarten anexo, ambos fueron organizados y dirigidos por la experta Sara Eccleston. Este centro educativo otorgaba dos títulos: Profesorado Especial en Kindergarten y Profesorado Superior en Kindergarten, es decir que preparaba para el cargo de preceptora y de maestra respectivamente. Para ingresar a estudiar estas carreras los postulantes tenían que ingresar con dos años de estudios previos

en magisterio. No obstante, Sara Eccleston consideraba que este requisito era insuficiente, puesto que dos años de formación en otras escuelas normales no eran garantía ni de conocimientos ni de aptitudes acordes a la formación en Kindergarten. Por eso, ella solicitaba que se le permitiera tomar examen de ingreso u otros modos de evaluar si era conveniente o no la incorporación de las postulantes. En 1899, un decreto del presidente Julio Roca cambia las condiciones de ingreso, y a partir de este entonces se exige el título de maestra o profesora como requisito para cursar la carrera de la especialidad en Kindergarten.

Remarcamos con esto la *exigencia* a la que aludía Hebe San Martín de Duprat; quienes decidían seguir la carrera de Kindergarten, debían estudiar más años, desde el comienzo la formación de las maestras jardineras fue más allá de la formación básica que recibían los maestros normales.

A diferencia del Profesorado y el Jardín Anexo de la Normal de Paraná, la creación del nuevo profesorado en Buenos Aires fue mucho más austera, recordemos que su presupuesto se aprobó en 1896; en esos años el país no atravesaba un buen momento en su balanza de pagos.

Alegando razones de orden presupuestario, en 1899 el Congreso Nacional redujo considerablemente la partida que se venía destinando para la creación de nuevos jardines de infantes. Sorteando las limitaciones económicas y las críticas adversas, el Profesorado Especial en Kindergarten estuvo vigente hasta 1905, cuando un decreto ministerial que lo clausura lo convierte en una Escuela Normal para Maestros de Primaria.

El Jardín de Infantes que contó en los inicios con el apoyo de los gobernantes para extenderse en el país, iba perdiendo progresivamente el aval de los funcionarios de turno. La situación para la expansión de los Jardines de Infantes se tornó cada vez más adversa. Quienes detentaron cargos de poder en el ámbito educativo, coincidían en juzgar que los jardines de infantes representaban un gasto inútil para la nación. Otros argumentaban que, pese a que no desvalorizaban su fundamento pedagógico, entendían que no era una institución imprescindible para ese momento y coyuntura histórica del país, dado que la prioridad era alfabetizar a la mayor parte de la población a través de la escuela primaria.

Segunda Parte:
En los umbrales de un nuevo siglo, se abre un camino sinuoso

Como ya adelantamos, el Jardín de Infantes había logrado sobreponerse a las miradas hostiles y a las críticas de los positivistas que cuestionaban sus bases filosóficas, porque contaba con el aval de los funcionarios de turno; eso cambió decisivamente en los inicios de la nueva centuria. Puntualmente, nos referimos al cierre del Profesorado de Kindergarten de Capital Federal y de algunos anexos en otras escuelas normales que se convirtieron en aulas para la escuela primaria.

Se instala, desde entonces, una nueva polémica que hemos llamado *el debate fundante* precisamente porque, por primera vez, se pone en cuestión la responsabilidad del Estado frente a la educación de la primera infancia y la función social del Jardín de Infantes.

La nueva confrontación se planteó en forma de antagonismo respecto a la función del Jardín de Infantes. Por un lado, estaban las kindergarterinas y algunos pocos pedagogos (que compartían concepciones filosóficas y de infancia afines) quienes defendían su valor educativo, mientras que por el otro se encontraban los normalistas (la mayoría positivistas) quienes opinaban que tal educación era de índole doméstica y que por tanto el Estado no debía intervenir de ningún modo en su propagación.

Uno de los funcionarios que más se opuso al Jardín de Infantes, fue Leopoldo Lugones, que ejercía por entonces el cargo de Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal.

Lugones calificaba al Jardín de Infantes como *una institución inútil y perjudicial*, y desde una mirada prejuiciosa e intransigente se ocupó de obtener pruebas que corroboraran sus juicios.

La mejor manera que encontró para desprestigiar al Jardín de Infantes fue invitar a las /os directores de escuelas primarias y de escuelas normales al denominado *Primer Congreso Pedagógico,* que se realizó en Buenos Aires en 1900. Excluyó del mismo a las kindergarterinas, precisamente cuando el tema convocante era analizar la validez del Jardín de Infantes como institución educativa.

Algunas de las conclusiones a las que arriban los maestros y pedagogos normalistas es que la edad más adecuada para el ingreso

de los niños al sistema educativo era a los siete años. Este criterio, sin duda, alude a una noción sobre el Jardín de Infantes que lo supone incompetente como institución educadora, pero además da indicios de una idea de *ineducabilidad* de la primera infancia. Deducimos que esto deja traslucir una concepción de infancia, que concibe a la primera infancia como salvaje e indómita. En consecuencia, se presupone que hay que *domesticar al salvaje*, dentro del ámbito doméstico, hasta que esté preparado para recibir la instrucción e incorporarse al orden de la cultura.

Esta visión confronta con los logros alcanzados por los pocos Jardines de Infantes existentes. Pero Lugones estaba empecinado en escuchar solo el eco de voces querellantes.

Con anterioridad, el señor Lugones había sometido a la consideración de las escuelas normales la siguiente cuestión:

"Si los niños que ingresan al primer grado de la escuela primaria que pertenecían al Jardín de Infantes eran superiores en mentalidad, hábitos de orden, disciplina u otras condiciones de labor mental a los que ingresan por primera vez sin haber cursado el Kindergarten".

Todas las escuelas normales que tenían Jardín de Infantes contestaron por intermedio de su Regente "que eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados, los fracasados, sin contar los casos de indisciplina". (Mira López y Homar de Aller, 1970:286)

Con todos estos elementos y un animoso consenso entre los normalistas, que ocupaban cargos jerárquicos en el sistema educativo, en 1904 Lugones elevó un informe al Ministro de Educación, Dr. Joaquín V. González. El informe era absolutamente desfavorable para los Jardines de Infantes y el Profesorado de Kindergarten; en el mismo el inspector solicita el cierre de este último proponiendo convertirlo en una Escuela Normal de Profesoras de Primaria.

Argumentaba su sugerencia del siguiente modo:

"En la misma Alemania, cuna del sistema y en los Estados Unidos, donde su boga es considerable, son muchos los Estados que no lo aceptan por inútil y perjudicial, abundando también entre nosotros opiniones análogas de distinguidos educadores. Puedo agregar a este respecto la de las dos directoras de nuestras escuelas Normales de Profesoras, que consideran más bien contraproducente la enseñanza

de los Jardines de Infantes para los alumnos que han de ingresar a la escuela primaria, lo que constituye un dictado de la experiencia que fuera imprudente desatender". (Mira Lopez y Homar de Aller, 1970:302)

A través de estas líneas, Lugones intenta poner en tela de juicio, ni más ni menos, que los fundamentos del sistema froebeliano. Hemos mencionado al comienzo de este capítulo que, en Alemania, los Kindergarten habían sido muy cuestionados especialmente después de las revueltas de 1848, se lo acusaba de institución atea y socialista. Si bien lo que refiere Lugones era cierto, el Jardín de Infantes fue una institución que generó algunas polémicas en otros países; pensemos que para ese entonces poco se sabía de psicología infantil y aún no se entendía a la educación temprana como base primordial para el desarrollo y aprendizaje. Por otro lado, al igual que en nuestro país, las controversias también podrían interpretarse como concepciones sobre infancia, mujer y familia que -por ser opuestas- se ponían en pugna.

Por otra parte, si pensamos en estos años de capitalismo industrial, en los países mas avanzados, quizá la pedagogía de tinte más idealista y romántico no encaje del todo con las necesidades del mercado y la formación de futuros trabajadores obedientes y eficientes. Sumando otro elemento, solo a modo de seguir pensando y reflexionando, los Kindergarten eran instituciones que requerían de un presupuesto mayor que la enseñanza elemental, en este sentido fueron varios los países que dejaron que la iniciativa privada se ocupara de ellos. Tal vez Lugones, conociendo dichos casos, pretendía que en nuestro país ocurriera algo similar.

También puede verse cómo adiciona a su argumento, los resultados de la consulta efectuada a las/os directoras/es de las Escuelas Normales con jardines de infantes anexos. Si nos detenemos un poco, en esta idea que presupone una función propedéutica al Jardín de Infantes, podemos preguntarnos: ¿Por qué el nivel primario que recibe a los alumnos del Jardín de Infantes, prefiere que los niños ingresen sin esta experiencia? ¿Qué lectura puede hacerse desde las concepciones de infancia que circulaban en la época? Por otra parte, este planteo también permite entrever una discusión que tiene larga data y que no parece agotarse hasta nuestros días; ¿es posible articular un nivel y otro manteniendo cada uno sus especificidades traducidas

en diversos modos de concebir y encarar la tarea educadora desde la definición de metas, objetivos o propósitos diferentes?

Siguiendo con los argumentos que Lugones expone en contra del Jardín de Infantes, hallamos una crítica fuerte respecto a la formación docente y al papel de las educadoras. A saber: "(...) No cabe duda de que el Jardín de Infantes es una institución de lujo destinada a proporcionar niñeras caras desde que son profesoras y saben filosofía a pequeños grupos de niñitos (treinta por grado como máximo) despertando a la vez ideas en las mentes infantiles". (Mira López y Homar de Aller, 1970:302)

Respecto a las expresiones de Lugones sobre las educadoras, tildándolas de *niñeras caras*, y en otro tramo de su carta también de *madres artificiales*, resulta muy notorio en sus dichos cierto sarcasmo, pero también subyace una representación social acerca de la mujer que formaba parte de un sentido común bastante extendido en la época. Lugones no puede dejar de ver en las educadoras una ampliación del rol materno. Hay una imposibilidad de ver a la mujer desde un rol social diferente, maternidad y mujer son para él las dos caras de una misma moneda. Se infiere además una crítica a la formación docente, entendiendo que brinda conocimientos poco útiles o que se malgastan (*niñeras caras que son profesoras y saben filosofía*) ya que, según el autor, solo pueden trabajar con treinta niños como máximo. Queda en evidencia el uso de un criterio utilarista, que ciertamente, poco tiene que ver con la propuesta froebeliana.

Lugones, además de juzgar duramente a los Kindergarten y a sus educadoras, intenta justificar el cierre del Profesorado de Kindergarten, dando cuenta de la situación económica del país y de las urgencias que era preciso atender. En sus palabras:

"Nuestra enseñanza primaria, tanto como la secundaria y la normal carecen de fondos necesarios para llevar a cabo su beneficio a todos los niños de edad escolar con que cuenta la República, siendo entonces un deber primordial del Gobierno el ahorro de todo elemento que no concurra a remediar tan deplorable estado de cosas, dejando para mejores épocas las instituciones que, a más caras, son de dudosa utilidad". (Mira López y Homar de Aller, 1970:30)

El argumento tenía una base empírica fuerte ¿quién podría negar que en esos años todavía existían altos porcentajes de niños y niñas

fuera del sistema educativo? Obviamente, es ingenuo pensar que esto ocurría solamente porque no había escuelas suficientes, o en todo caso esa sería una de las tantas causas.

En otro pasaje Lugones pronuncia una crítica a la formación docente en Kindergarten. Dice: "…la enseñanza manual tan inaplicable como el modelo que, fuera de su carácter antipedagógico de arte de adorno, no figura precisamente en las clases infantiles, es un elemento sin aplicación profesional" (Mira López y Homar de Aller, 1970:303)

Esto que expresa el Inspector sobre el trabajo manual ha sido una marcada tendencia en la formación docente de nivel inicial. Podremos discutir si es o no pedagógico, pero sin duda, no puede negarse que dicha preponderancia se instaló, tanto en los planes de estudios como en forma de *mito* (Harf; Sarlé, Pastorino, Spinelli, Violante, Windler, 1997)

Ligado a esto, Lugones, prosigue diciendo que las clases de Kindergarten, presentan: "… el espectáculo de niñitos que decididamente se aburren en ambiente anormal". (Mira López y Homar de Aller, 1970:303)

Con esta reprobación Lugones pone en duda el método froebeliano, pero también deja entrever una crítica a la estética del Kindergarten, denominándolo como *ambiente anormal*. Nos preguntamos con respecto a que parámetro de *normalidad* está sosteniendo esta calificación. ¿La escuela primaria será un ambiente normal para Lugones? ¿Qué diferencias estéticas se perciben entre el Kindergarten y la primaria?

Luego de exponer estas implacables críticas, el reclamo de Lugones fue atendido por el gobierno y en 1905 el presidente Manuel Quintana firmó el decreto que establecía la creación de una nueva Escuela Normal de Maestras, sobre la base del cierre del Profesorado de Kindergarten; el personal del mismo pasaría a partir de allí a trabajar en la nueva escuela normal.

Otro tenaz adversario del Jardín de Infantes es Manuel Antequeda, quien en 1910 -ocupando el cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Mendoza- se opone terminantemente al traslado del Kindergarten a la Escuela Patricias Argentinas.

"Este establecimiento fue creado en al año 1910 durante la gobernación de Rufino Ortega mientras ejercía el cargo de Director de

Escuelas el señor José Simón Semorille, quien designó a la profesora Sara C. de Eccleston para que se ocupara de organizarlo de acuerdo con el sistema froebeliano. Una vez diseñado y equipado con el material sugerido por ella, el Kindergarten fue inaugurado bajo la dirección de una de sus mejores alumnas del profesorado de Paraná, Custodia Zuloaga, y se convirtió en una institución modelo que sirvió de referencia para todos aquellos interesados en la educación de los niños pequeños". (Ponce, R, 2006:47).

El siguiente Director de Escuelas, Manuel Antequeda, intentó provocar el cierre de este Jardín de Infantes sin éxito pues se tuvo que enfrentar a la oposición y la insistencia de las damas de la elite mendocina, que reclamaron por el mantenimiento de la institución a la gobernación de la provincia.

Los argumentos de Antequeda son aún más duros que los de Lugones. Sin embargo, hay varias coincidencias en sus discursos, esencialmente ambos concurren en resaltar el carácter doméstico del Kindergarten quitándole así toda legitimidad pedagógica. Textualmente, subraya Antequeda:

"El Kindergarten no es una casa que instruya ni eduque, vale decir, no es un instituto docente. Es puramente una institución doméstica" (Boletín de Educación nº 37, enero de 1915, Mendoza:4)

Antequeda le recrimina al Kindergarten el no cumplimiento de una función preparatoria, o mejor dicho lo acusa de perjudicar a futuro el desempeño de los alumnos en el nivel primario, porque según él esta institución va en contra de ciertas leyes del desarrollo. Exclama:

"…No forma hábitos de estudio ni prepara al niño para seguir más tarde con eficacia el ciclo de instrucción primaria. Está probado científicamente por todos los psicólogos y pedagogos de nota que se han ocupado del asunto, que generalmente atrofia los sentidos, malogrando las tiernas inteligencias.

(…) La planta humana como todas las plantas tiene su proceso racional. Pretender que de frutos antes de su florescencia, es absurdo". (Boletín de Educación nº 37, enero de 1915, Mendoza, p.4)

En otro párrafo de su texto, Antequeda no solo detracta al Kindergarten como institución, diciendo que es una *ficción,* sino que pone en tela de juicio los saberes y conocimientos de las docentes especializadas.

A saber: "(…) El Kindergarten –hay que decirlo, aunque la verdad sea ruda- es una ficción que los hombres que nos dedicamos a estas cosas no debemos fomentar porque no haremos más que centuplicar la falange de los "perfectos inútiles" de que nos ha hablado el pensador, al presentarnos la caravana de la niñez mal educada, mal instruida, mal moldeada y más que nada, mutilada en su inteligencia por la ignorancia de los educadores". ((Boletín de Educación nº 37, enero de 1915, Mendoza, p.5)

Tal como aparecía en el discurso de Lugones, también se vislumbra aquí una fuerte desvalorización al trabajo profesional de las Kindergarterinas. En Antequeda se vislumbra una concepción acerca de la mujer que conlleva la argumentación ecológica tal como la denominaba Yannoulas (1996), es decir piensa a la mujer solo en su función reproductora tal como dirían Duprat y Malajovich (1988). A tal punto que su propuesta es organizar una escuela exclusivamente para niñas, cuyo fin primordial sería prepararlas para el matrimonio y la maternidad.

Veamos otro pasaje de su texto:

"Será una escuela de educación femenina, que tienda formar el elemento ponderable del hogar. Su plan de estudios abarcará el ciclo completo de instrucción primaria, con el agregado de ciertos ramos de educación artística y utilitaria, tales como labores generales y contabilidad domésticas, dibujo y pintura, música y canto, instrucción literaria, etc., es decir todos esos conocimientos que hacen eficaz y agradable a la esposa en el hogar. Demás está decir que en una escuela que forma la madre de familia, no faltará la cátedra de Pedagogía doméstica, a la que se le dará importancia principal. Bien, las alumnas de sexto grado, haciendo vida escolar con los niños de Kindergarten, atendiendo a su cuidado en ciertos momentos, conforme a prácticas que han de reglamentarse, adquirirán conocimientos eficientes de educación infantil, hábitos en el manejo de la niñez, que ha de servirles mucho mañana, cuando sean directoras de hogar". (Boletín de Educación nº 37, enero de 1915, Mendoza, p.7)

Por otro lado, Antequeda expone un argumento económico y social, que devela el carácter elitista del Jardín de Infantes de la época. Los siguientes párrafos aluden a dicha imputación:

"¡No, no es posible, señor, que se diga que el Kindergarten de Mendoza constituye una gloria para el país, porque no puede ser una

gloria de pueblo ni de Estado alguno, una institución costosa que no da ningún provecho a la colectividad!

Gastar $26.000 en ese Jardín que no sirve sino a las clases privilegiadas desnaturalizando el concepto democrático de la escuela, constituye, por así decirlo, una burla a los intereses del pueblo desde que, en la Provincia, principalmente en la campaña faltan en todas partes escuelas comunes y con aquellos $26.000 puede atenderse la instrucción de dos mil quinientos niños.

(…) Y es necesario bregar una vez por todas, porque todo exclusivismo desaparezca de la escuela pública, a cuyas aulas deben llegar a todos por igual, de manera que en la práctica se mantenga incólume el concepto fundamental de la educación moderna: la escuela de todos y para todos"

Por último, cierra su carta dirigida al Gobernador de la Provincia de Mendoza, apuntando que: "(…) el Estado no debe mantener institutrices sino educadoras; no debe atentar contra la educación de la niñez sino bregar por su perfeccionamiento progresivo". (Boletín de Educación nº 37, enero de 1915, Mendoza, p. 7-8)

Las palabras de Antequeda son más que elocuentes; para terminar, vale la pena volver a resaltar que, en definitiva:

"La discusión entre el carácter educativo o doméstico del Kindergarten estaba interpelando al Estado y su responsabilidad en el sostenimiento de una política con respecto a estas instituciones. Si se trataba de instituciones educativas, entraban dentro del dominio de la educación popular (tal como la había ideado Sarmiento), por lo cual el Estado tendría la responsabilidad principal. En cambio, si se decretaba que eran instituciones vinculadas a la educación doméstica, la responsabilidad ya no sería del Estado sino de las familias y sus decisiones particulares al respecto." (Ponce, 2006:48)

La versión argentina de los Kindergarten

A medida que se fundaban Jardines de Infantes en diversas ciudades de la república, hace su aparición en el escenario educativo la primera generación de maestras argentinas formadas en el sistema froebeliano. De las egresadas del Profesorado de Kindergarten, solo un pequeño grupo se dedicó a la profesión, mientras que varias de

ellas no ejercieron porque hacerlo les implicaba trasladarse a otras provincias.

Las discípulas de Eccleston fueron mujeres que asumieron activamente la tarea de difusión de estas instituciones, defendiéndola frente a las acusaciones y el menosprecio de otros actores que no comprendían la importancia de comenzar a educar desde tempranas edades y mucho menos acordaban con la idea de educar a través del juego, el movimiento y la naturaleza. Durante la década del 90 se observa el intento por realizar algunas adaptaciones del método froebeliano, que reflejan una preocupación por adecuarse al tiempo y el contexto. Tal vez esta preocupación de las kindergarterinas respondía tanto a las críticas de los normalistas como a la necesidad de obtener mayor respaldo de parte de las autoridades y ganar la confianza de las familias.

Pese a todos estos esfuerzos para congraciar a la opinión pública, en los umbrales de la nueva centuria, el jardín de infantes va a atravesar un periodo de estancamiento y hasta de retroceso. Algunos de los argumentos en su contra provienen de estos *debates preliminares* en las aulas de Paraná.

Entre nuevas y viejas polémicas, las kindergarterinas asumirán un papel activo en la lucha por alcanzar la legitimidad pedagógica y política del Jardín de Infantes. Ellas se animaron a participar en los debates haciendo públicas sus fuertes convicciones acerca de la función pedagógica e insustituible del Jardín de Infantes.

Una de las voces que más se hizo escuchar fue la de Rosario Vera Peñaloza, quien se expresaba -sobre la educación de la primera infancia, el rol del Estado y la legislación educativa (alude a la Ley 1420)- del siguiente modo:

"Aunque es evidente la necesidad de atender a la educación del niño desde la primera edad, no está deslindada, plenamente, la responsabilidad respecto a quién corresponde realizarla.

Es indudable que, si todos los hogares estuviesen capacitados para dirigir, convenientemente las primeras manifestaciones del alma infantil, el problema estaría solucionado.

El Estado, en lo que toca a nuestro país, al fijar el límite de 6 a 14 años para dar enseñanza gratuita y obligatoria, descarta, desde luego,

el periodo anterior a dicha edad, por más que la Ley de Educación habla también de Jardines de Infantes.

Este hecho ha contribuido que, en general, se dé sentido restrictivo al término educar y que se crea cumplir con la Ley, únicamente cuando se enseña a manejar el instrumento de la lectura.

De ahí la afirmación muy frecuente: mientras haya un solo analfabeto, el Estado no debe distraer fondos en crear Jardines de Infantes o instituciones similares.

También la sociedad ha creado y mantiene numerosas entidades con fines humanitarios, en las que tendrían cabida aquellos medios de educación pre-escolar; pero considerando que la vida material es lo primero, procuran nutrir y vestir el cuerpo solamente". (Vera Peñaloza, 1932:13)

La cita precedente, aunque extensa, es relevante porque permite inferir el desplazamiento de la polémica filosófica-pedagógica hacia el terreno político-pedagógico. En definitiva, lo que Vera Peñaloza está reclamando es un Estado que se haga cargo de la educación de la primera infancia, que asuma su rol de principal responsable. Considera también que para que ello acontezca, es preciso que se declare la obligatoriedad y la gratuidad del Jardín de Infantes. Vemos que Peñaloza escapa a la visión restringida del Jardín de Infantes como institución elitista y experimental, porque la concibe como un derecho de todos los niños. Por eso es muy interesante la observación de la maestra riojana, respecto a las organizaciones o asociaciones de carácter caritativo o filantrópico dedicadas a fines humanitarios que quedan en acciones basadas en cubrir necesidades físicas sin otorgarle importancia a otras necesidades infantiles: educativas, lúdico-recreativas y artístico-culturales. Ella aconseja adoptar la modalidad de trabajo del Jardín de Infantes para los niños de sectores más desfavorecidos. En definitiva, su propuesta es superar el divorcio entre lo educativo y lo asistencial.

Nos interesa detenernos, un momento, en la figura de Rosario Vera Peñaloza, porque a lo largo de su larga trayectoria profesional, ha contribuido a la renovación del Jardín de Infantes.

Durante la década del centenario, Vera Peñaloza se empeñó en la construcción de nuevo material didáctico. Sin pretender salirse de las bases froebelianas, elaboró herramientas y propuso técnicas para

construirlo. Ella consideraba que su creación no era original, sino que se derivaba del material froebeliano, por eso la llamó *variaciones froebelianas* y se refería a ellas como adaptaciones acordes con los nuevos tiempos y con la idiosincrasia nacional. Es interesante, destacar que Rosario Vera Peñaloza no reconoce el valor del material didáctico por sí mismo; considera que los docentes deben conocer técnicas para crear el material adecuado en el momento apropiado de acuerdo a las edades e intereses de los niños.

En sus planteos didácticos los trabajos u ocupaciones manuales adquirían fuerte preponderancia, porque para esta maestra riojana –con inclinaciones artísticas muy afines a la plástica- las manos eran elementos activadores de las funciones cerebrales. Decía Rosario V. Peñaloza: "Manipular es ponerse en contacto con la realidad. Es preciso desarrollar el sentido del tacto. Esa manipulación debe tener como objetivo un contenido afectivo a que servir. Es decir, el cerebro y la mano en constante interrelación". (Salotti, 1969:83)

No hay lugar a dudas, su concepción de aprendizaje estaba imbuida de un fuerte sensualismo-empirista; para ella la herramienta cultural más poderosa de la humanidad es la mano del hombre, a través del trabajo manual el hombre puede desarrollar sus potencialidades y crear cultura.

Hacia 1915, Rosario V. Peñaloza, presentó un trabajo donde analizaba críticamente los fundamentos teóricos y metodológicos de María Montessori y de Frederic Froebel. Sus conclusiones al respecto son contundentes, deja claramente expresado que Montessori no logra superar al método y al material froebeliano.

Sin embargo, mientras Vera Peñaloza criticaba el metodo montessoriano, eran varias las kindergarterinas que comenzaron a renovar sus salas con los nuevos aires escolanovistas. Una de ellas era Custodia Zuloaga, directora del Kindergarten de Mendoza. Cabe aclarar que Rosario Vera Peñaloza, también era considerada como una renovadora, pero la educadora no aceptaba que se la vinculara al escolanovismo, puesto que había muchas cuestiones que no compartía.

La pedagoga riojana reflexionaba de este modo sobre ellas:

"Estas formas combativas siembran la desorientación cuando no conducen a errores sobre-anticipados conceptos, desde el momento

que la reforma, prácticamente, esta aún en comienzo y no puede mostrarnos la escuela activa, llamémosla por uno de sus nombres, como cosa completamente hecha que sirva de norma para fundar en ella procedimientos y convicciones generales. (…)

Una de las causas que más han contribuido a restarle prosélitos, ha sido la manera de presentar la forma, magnificada, mostrándola sin conexión alguna con la obra constructiva de los siglos, como una entidad sin arraigos en nuestra vida escolar actual a la que hay que destruir, previamente para construir de nuevo, cuando no haya quedado piedra sobre piedra". (Vera Peñaloza, 1932:5)

Aunque en esta cita aparece un perfil conservador, hay que decir que Rosario Vera Peñaloza ha demostrado en su amplia trayectoria una tendencia al reformismo pedagógico que no siempre fue complaciente con las pedagogías más tradicionales.

En el próximo apartado, veremos que el Jardín de Infantes se va transformando en un refugio de la innovación pedagógica, lejos del sistema irá reformulando sus bases, incorporando aportes pedagógicos nuevos. Al mismo tiempo, se va preparando el terreno para nuevos debates, atendiendo discretamente algunos aspectos asistenciales y sociales.

Tercera Parte:
"Jardines de Infantes. De las elites a las clases populares."

Los años de experimentación pedagógica

El Jardín de Infantes fue durante las décadas del 20 y del 30, una especie de paria del sistema educativo. Los funcionarios políticos no lo impulsaron, el Jardín de Infantes se replegó sobre sí mismo, los pocos que quedaron en pie fueron sostenidos por la acción casi militante de un grupo de Kindergarterinas, que se ocupó de seguir difundiéndolos.

Luego del declive del positivismo, la circulación de corrientes espiritualistas en diversos ámbitos educacionales parecía augurarle mejores pronósticos al Kindergarten. Sin embargo, esto no ocurrió hasta fines de la década del 30.

Antes, de avanzar sobre los años 20 y 30, es preciso retomar un acontecimiento relevante para la vida institucional, que no podemos soslayar: la llegada al poder del primer gobierno elegido a través del sufragio universal. Afirma Adriana Puiggrós (2001) que, durante los gobiernos radicales, especialmente en los de Yrigoyen, se propició un clima político-educativo más permisivo para el desarrollo de experiencias pedagógicas innovadoras, varias de ellas imbuidas de espiritualismo, antimetodismo y participacionismo democrático.

Sin embargo, la política educativa del radicalismo no alcanza a realizar grandes reformas en el sistema educativo, los aires reformistas van a sentirse en varios sectores de la sociedad y especialmente en algunos vinculados a la docencia, que soñaban con promover una democratización al interior del sistema. Desde dicho posicionamiento, distintos grupos de docentes vinculados o no al sistema educativo estatal se animaron a ensayar nuevas metodologías de enseñanza y también a replantearse su rol social y profesional. En los años 20 se va consolidando el movimiento sindical docente con reivindicaciones y acciones que dan cuenta, de cierta identificación con el mundo del trabajo y sus problemáticas.

Tal como comentábamos anteriormente, los años 20 fueron propicios para la experimentación pedagógica y el Jardín de Infantes fue uno de los más imbuidos de este espíritu renovador. Esto transformó su discurso y acción pedagógica, porque comenzó a abrevar en nuevas fuentes. Sin desterrar el método froebeliano, se volvió más ecléctico, al combinarlo con otras propuestas pedagógicas. Una de las nuevas teorías pedagógicas más influyentes en el Jardín de Infantes sería la de María Montessori. Más adelante también serían relativamente bien recepcionados los aportes de Decroly y las hermanas Agazzi.

Rosario Vera Peñaloza, luego de una cesantía ocurrida en 1917 (pleno gobierno yrigoyenista) se dedicó a trabajar en el ámbito privado en la Escuela Argentina Modelo fundada por Carlos Biedma. La institución fue reconocida por su excelencia. Rosario Vera Peñaloza y Carlos Biedma coincidían en la búsqueda de otorgarle a la educación un carácter genuinamente nacional. Ambos educadores también compartían concepciones educativas espiritualistas que consiguieron combinar con métodos pedagógicos innovadores.

Decía Rosario Vera Peñaloza: "Y la acción fue nuestro empeño, con el concepto claro de la ruta que correspondía seguir de acuerdo con nuestras modalidades, para no traer lo extraño a nuestro sentir argentino, tanto como en los recursos y medios por los cuales podríamos cumplir este fin en forma de hacer que el niño comprenda y no aprenda simplemente". (Peñaloza, 1947:53).

La concretización de esta concepción se tradujo en la práctica escolar en la creación de novedosos materiales didácticos. Aquí Vera Peñaloza enumera algunos de ellos:

"Y un rico material didáctico, con alcance formativo y adquisitivo, surgió de aquel esfuerzo: la mesa y el sistema de transparentes Biedma, los mapas vivos y en relieve en el campo de golf, las representaciones geográficas e históricas, la teatralización infantil, la cinematografía escolar con nuevas bases en la cual el niño podía ser actor y productor; y otros múltiples trabajos que constituirían larga historia para ser presentados en su forma y alcance en esta breve exposición del trabajo realizado por el Dr. Biedma". (Peñaloza, 1947:53)

El Jardín de Infantes de la Escuela Argentina Modelo fue también un lugar en donde convivían los valores espirituales con la experimentación pedagógica. Biedma opinaba que eran varios los beneficios que proporcionaba a los niños el Jardín de Infantes:

"La permanencia en el Jardín de Infantes actúa no solo como preventiva y salvadora de muchas iniciativas, que pueden llegar a ser el todo en la vida del niño, sino bajo este y muchos aspectos, como ser la salud, espíritu de sociabilidad y afecto para con su familia y la escuelas, provocan una iniciativa oportuna en el dominio de la cultura y en la formación del carácter, contribuyendo en forma positiva para una vida de perfeccionamiento personal". (Peñaloza, 1947:356)

Otro ejemplo de experimentación pedagógica lo encontramos en la provincia de Santa Fe; lo particular del caso es que allí, a diferencia de otros lugares del país, sí hubo un acompañamiento y apoyo de la gestión pública. En esta provincia en 1915, se había creado una *Sociedad Amigos de la Infancia*, que encaminaba sus acciones a promover la educación integral y la asistencia social de la infancia. Las acciones que llevaron adelante estuvieron destinadas a niños desamparados y pobres, crearon para ellos una Colonia de Vacaciones y la Casa del Niño (siguiendo los postulados montessorianos).

Un distinguido artífice de esta asociación fue el profesor Luis Borruat, quien luego se desempeñó como inspector de enseñanza normal y especial; vale destacar que también desde dicho cargo se ocupó de perseguir el objetivo de brindar educación integral a los niños. A tal punto que en 1921 Borruat redacta una propuesta de reforma para las escuelas primarias que contempla dentro de ella al Jardín de Infantes (mencionado como educación preescolar).

La propuesta de Borruat fue aprobada en 1922; en su artículo 1º se establecía lo siguiente: "Adóptase para las escuelas primarias de la Provincia el siguiente plan de estudios: educación pre-escolar, educación primaria y educación pos-escolar.

La educación preescolar (de 3 a 6 años), comprenderá: Período de las experiencias sensoriales. Educación muscular, física y formación del lenguaje. Intereses diseminados. Edad del juego". (Mira López y Homar de Aller, 1970:326)

En Santa Fe tuvieron buena recepción los fundamentos y las metodologías de algunos autores involucrados a pedagogías que se dieron a conocer dentro del conglomerado escuela activa o movimiento escolanovista. Cuando Borruat expone su plan de reforma, expresa que: "…la enseñanza preescolar es el eje central de la reforma; mal que bien se aplican postulados de Montessori; Clarapede; Decroly, etc. (Mira López y Homar de Aller, 1970:326)

Borruat admiraba profundamente a los pedagogos del conglomerado *escuela activa,* a tal punto que el Jardín de Infantes anexo a la Escuela Normal de Rosario fue denominado Anexo Montessori. Defendiéndose de algunas criticas, Borruat explicaba lo siguiente:

"Debo dejar constancia de que he tratado de adaptar el método al ambiente, tomando del extranjero lo que me pareció, así como leyes inmutables; quien lea a Montessori; a Decroly; a Claparède, a de Sanctus, a Montesino, no podrá decir que hay una copia servil, pues hay algo nuestro también (…) En el Anexo Montessori no somos serviles a ninguno de los métodos nuevos en boga, si bien de cada uno de ellos hemos tomado lo que nos pareció más conveniente a nuestro medio. Tratamos pues, de formar nuestro propio método". (Mira López y Homar de Aller, 1970:327)

Al respecto, resultan interesantes las palabras de Carli que nos ayudan a ver las mediaciones que se pusieron en juego en estos años de experimentación pedagógica. Dice la autora que:

"Directores y maestras, y en algunos casos inspectores, en el proceso de apropiación de la Escuela Nueva, realizaron un importante trabajo intelectual intentando articular lo moderno europeo o norteamericano, la tradición cultural pedagógica argentina y sobre todo la historia magisterial, las idiosincrasias propias del lugar en que vivían y trabajaban". (Carli, 1992:133)

Sin duda, tales articulaciones dan cuenta de cierto eclecticismo. Este rasgo en materia pedagógica tendrá continuidad en los años venideros. En el caso del Jardín de Infantes, se observa que los postulados froebelianos se diluyen entre los nuevos aportes, algunos cuestionadores y otros continuadores de la herencia de la pedagogía romántica.

Uno de los aspectos más sugerentes que plantea Borruat en un texto llamado *Organización de las clases preescolares* es que considera un error limitar el alcance del Jardín de Infantes a la ciudad, plantea como necesario extender esta educación en las zonas rurales.

Esta afirmación retoma la idea de pensar a la educación de la primera infancia dentro del sistema educativo formando parte de la *educación popular* (en términos sarmientinos).

Otro ejemplo de innovación y experimentación pedagógica que queremos citar aquí, es el del Jardín de Infantes Domingo F. Sarmiento, fundado en Trenque Lauquen (provincia de Buenos Aires) en 1935. Este establecimiento fue creado como anexo de la Escuela Municipal de Adultos y su organización estuvo a cargo del profesor Jaime Glattstein.

Nos interesa presentar este caso porque tiene amplias proyecciones, pues se convierte en una institución que marcó caminos en la provincia de Buenos Aires; en 1939 el Municipio de Pehuajó inauguró un Jardín de Infantes con el asesoramiento de Glattstein y luego esto se fue replicando en otras localidades como Moreno y Junín. Durante el gobierno peronista, esta obra pedagógica alcanza un vuelo más alto, puesto que se convierte en base y fundamento para la Ley nº 5096 (conocida como Ley Simini) que propulsa la creación de numerosos Jardines de Infantes y la fundación de los primeros profesorados en el territorio provincial.

Cabe remarcar que, si bien este establecimiento solo contaba con el apoyo económico del municipio, fue suficientemente equipado. En la confección del material, del mobiliario y en la decoración de sus paredes participaron artesanos y artistas de la localidad. El profesor Glattstein era un conocedor del método froebeliano y además contaba con una amplia actualización pedagógica por lo que también estimaba los aportes de algunos referentes de la escuela activa. Al igual que en otros puntos del país, en este Jardín de Infantes, convivían los postulados y materiales froebelianos, con los montessorianos y los decrolianos.

Puede decirse que el quehacer pedagógico-didáctico de este establecimiento, también da muestra del momento de experimentación e innovación característico de estos años. A modo de ejemplo, podemos mencionar que, entre las actividades que se llevaban a cabo en este Jardín de Infantes, tenían un lugar relevante las excursiones a sitios que ofrecieran el contacto con la naturaleza, mientras que también se comenzaron a implementar las visitas o que más tarde llamaríamos *experiencias directas* a establecimientos o negocios.

En la siguiente cita se describe la vida institucional del Jardín de Infantes:

"Cuenta el Jardín de Infantes Domingo Faustino Sarmiento, con aulas decoradas artísticamente, debidamente equipadas con material froebeliano, montessoriano y decroliano, integramente confeccionado en la localidad, patio de arena y juego de huerta, jardín, un equipo de palitas, rastrillos, escardillos, regaderitas, etc., todo adecuado a la edad, para los trabajos de jardinería que realizan con indumentaria especial; pajarera, palomar, gallinero, todo esto para fomentar en los niños el amor a las plantas y animales, creando al propio tiempo hábitos de trabajo, con la convicción absoluta que realizan juegos de su agrado. Los trabajos de modelado se cumplen con un plan metódico. Infinidad de juegos como tobogán, hamacas, calesita, trapecios, triciclos, hacen pasar a los niños momentos de solaz. El teatro de títeres, con su escenario debidamente equipado, y catorce muñecos construidos en papel macché, pintados y correctamente vestidos, hacen la delicia de los infantes una vez por semana". (Mira López y Homar de Aller, 1970:309).

Una nota de distinción de este Jardín de Infantes es que proponía la enseñanza del idioma francés.

El proyecto educativo estuvo muy ligado a las experiencias del Jardín de Infantes Mitre y a los lineamientos del Profesorado Sara C. de Eccleston. Su primera directora fue Sara Marino, quien formó parte de la primera cohorte de maestras jardineras tituladas en este nuevo y por ese entonces único profesorado en la especialidad.

Para finalizar, queremos comentar que, en un trabajo que hemos realizado, basado en el análisis de textos pedagógicos referidos al jardín de infantes, observamos que a pesar de la incorporación de nuevas fuentes y de la apertura a ensayar otros métodos pedagógicos en las salas, se mantenía una fuerte ligazón con la matriz froebeliana. Coincidimos con Clotilde Guillen de Rezzano en que, aunque Froebel fue el representante de *lo tradicional* en la genealogía del Nivel Inicial, sus concepciones, incomprendidas por muchos de sus contemporáneos, fueron precursoras e inspiraron a varios pedagogos del *movimiento de escuela nueva o activa.*

Pensamos que, si bien la *revolución pedagógica* del Nivel Inicial llegará en la década del ´60, es preciso dar cuenta de estos momentos de experimentación y ensayo que pusieron al Jardín de Infantes en un lugar de vanguardia pedagógica afín con los nuevos aires que también pretendían renovar la tarea pedagógica en la escuela primaria.

Jardines de Infantes y la cuestión social

De acuerdo con Sandra Carli (1992), hacia la década del 20 se denota una pronunciada segmentación de la población infantil. La sanción de ley de Patronato de Menores en 1919, de algún modo, acentuó una tendencia que ya se venía configurando, la existencia de dos circuitos diferenciados de atención a los niños: por un lado, se afianza la alianza Estado-Familia-Escuela en donde los niños de los sectores sociales más favorecidos van a ser concebidos en el doble rol de hijo-alumno y por el otro se va a consolidando el circuito de encierro-tutelaje dirigido a la niñez que queda por fuera de dicha alianza. La segmentación de la población infantil puede advertirse desde el lenguaje y el uso del término *menor* para aludir a niños sin derecho alguno. De esta manera los niños pobres comienzan a ser

categorizados y rotulados; así, la figura del hijo-alumno se contrapone a la del menor.

Pensando en la niñez de la época, podremos reconstruir algunas imágenes que nos revelan diferentes trayectos de los niños: los hijos de familias tradicionales de las clases altas que ingresaban al sistema educativo con el objetivo de llegar hasta la universidad : los hijos de familias de la clase media que pugnaban espacios en el sistema educativo como vehículo para lograr la movilidad social, los hijos de los sectores obreros que no accedían al sistema educativo o que permanecían allí por cortos lapsos de tiempo (optando entre el trabajo o la escuela) y los no hijos, que eran aquellos huérfanos o abandonados que transitaban por las casas de encierro, por el circuito de la minoridad y del tutelaje judicial-estatal.

A pesar de esta bifurcación que signaba la trayectoria de la población infantil, si pensamos en el Jardín de Infantes, hay algunos indicios que permiten avizorar que la tendencia elitista comenzará a modificarse lentamente.

A propósito, es preciso mencionar que mientras el Estado no reparaba en la situación de la niñez pobre y marginada, hubo grupos de la sociedad civil que sostuvieron discursos y acciones destinadas a ella. Este es el caso del movimiento feminista y algunos grupos socialistas que propulsaron acciones tendientes a revertir la exclusión de los niños de las clases más desfavorecidas; entre las mismas podemos mencionar la creación de jardines de infantes y recreos infantiles en barrios obreros. También algunas sociedades filantrópicas y la Iglesia Católica suplieron la exigua acción del Estado ocupándose de la niñez huérfana y abandonada, en la mayoría de los casos, a través de dispositivos institucionales de encierro.

Con respecto al alcance social del Jardín de Infantes, presentaremos como ejemplo la elaboración de un proyecto propiciado por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En 1921 una ordenanza municipal propone la creación de cinco Jardines de Infantes para niños de familias obreras. El proyecto se sancionó en 1922. El primero que se fundó fue el Jardín de Infantes Municipal Andrés Ferreyra; luego se inauguraron los restantes.

Tanto en los fundamentos del proyecto como en el articulado del mismo, podemos inferir una concepción higienista, en tanto

se manifiesta la intención de brindar a la población infantil que vive en condiciones desfavorables, una educación que mejore sus condiciones físicas, morales e intelectuales. Se procura mejorar los hábitos familiares respecto a los cuidados infantiles con el objeto de fortalecer la salud física y el desarrollo del intelecto de los niños.

Hay que destacar que, para tal fin, se entendía que la educación debía comenzar tempranamente; el proyecto estipula la edad de ingreso a los dieciocho meses y de egreso a los seis años. Para el ingreso a este establecimiento, se determina que tendrán prioridad los hijos de madres obreras y los huérfanos.

El horario de permanencia de los niños en la institución dependerá de las necesidades familiares, en el artículo 12º se contempla la fijación de horarios especiales de acuerdo a las actividades laborales de la madre, o del padre o tutor.

En el proyecto se alude a una educación de tipo integral, que abarca tanto las necesidades de alimento, vestimenta, salud, etc. como las intelectuales y educativas. Además, prescribe que el personal a cargo deben ser mujeres con formación especializadas: maestras o institutrices. Aunque como puede observarse, estarían contemplados los aspectos asistenciales y educacionales, estos Jardines de Infantes dependían de la Asistencia Pública y Administración Sanitaria. Esto nos induce a percibir cómo se fue instalando, la dicotomía entre la función asistencial y la educativa.

Como vimos, a lo largo de este recorrido el Jardín de Infantes fue una institución poco extendida en el territorio y casi exclusiva para los niños urbanos provenientes de familias con buen nivel socio-económico. Por otra parte, vimos cómo en su lucha por obtener legitimidad pedagógica, el Jardín de Infantes menoscababa todo rasgo social oponiendo educación versus asistencialidad. Estos aspectos que tienen el sello fundante, fueron generando ciertas tensiones que comenzarán a esbozarse hacia la década del 40 y cobrarán una mayor dimensión y complejidad durante la segunda mitad del siglo XX.

La década del ´30, conocida como década infame, marca un punto de doble inflexión: por un lado, política, porque se inicia con un golpe de estado; y por el otro económica porque a partir de ese momento, se pone coto al modelo de libre mercado que se mostró vulnerable frente a las crisis internacionales. A nivel social, las consecuencias de la debacle

económica repercuten tanto en el campo como en la ciudad. Ante la crisis, las industrias existentes entran en recesión, aumenta la desocupación en la ciudad. Mientras que en el campo, la caída de las exportaciones y los precios deja a muchos trabajadores rurales sin sustento económico para mantener a sus familias. Se da inicio a un proceso de migraciones internas, muchos pobladores rurales comienzan a asentarse en las ciudades, en búsqueda de mejores condiciones de vida y mayores opciones laborales. La falta de trabajo impide, a estos nuevos habitantes urbanos, el acceso a viviendas. Aparecen por primera vez las villas miserias en los cordones urbanos más poblados.

El gobierno militar, que tomó por asalto el poder, se instaló hasta 1932, sin llegar a concretar medida alguna para contrarrestar las manifestaciones de la cuestión social. Después se sucedieron gobiernos conservadores, que, ante el notable crecimiento de la pobreza y las problemáticas derivadas de ella, intentaron llevar a cabo algunas medidas paliativas.

La preocupación por la extrema pobreza en la que vivían numerosas familias suscitó una preocupación por los aspectos médico-sanitarios. En este contexto resurgen discursos y política de corte higienistas.

Las asociaciones de la sociedad civil, algunos partidos políticos como el socialista y diversos grupos profesionales e intelectuales compenetrados en las ideas higienistas, denunciaban la emergencia y aconsejaban la implementación de políticas sociales.

En esta coyuntura, los gobiernos conservadores de la década infame pusieron en marcha algunas medidas de corte social-asistencial; entre ellas podemos mencionar:

- La formación de una Junta de Ayuda al Niño, que se encargaría de proporcionar ropa y alimento a la niñez en edad escolar.
- La instauración del Seguro de Maternidad (Ley nº 11.933)
- La fundación de la Dirección de Maternidad e Infancia (1936)
- La sanción de la Ley nº 12.383 de Defensa de la Familia Argentina, permitía otorgar subsidios a las familias numerosas de escasos recursos económicos. El objetivo era reducir los índices de morbilidad y mortalidad infantil (1938)
- La ley de Protección a los Niños en edad escolar (1938)
- La Ley nº 12.558 de creación de escuelas-hogares (1938)

Varios de estos proyectos habían sido presentados por el diputado socialista Alfredo Palacios.

Evidentemente, la magnitud de las problemáticas sociales de estos años hicieron desvelar a los políticos de entonces, más allá de la diferencia ideológicas todos parecían estar en la búsqueda de soluciones o paliativos eficaces.

En 1938 se aprueba la creación de un Profesorado de Jardín de Infantes y la de un Jardín de Infantes modelo que se convertiría en su escuela de aplicación. Se funda así el Jardín de Infantes Mitre; su apertura se concretó en 1939. Este establecimiento tenía además otra particularidad: había sido creado con el propósito de atender a niños de sectores pauperizados de la ciudad de Bs. As.

El presidente de la nación Dr. Ortiz, establece a través de un decreto que la sede del Jardín de Infantes Mitre sería el Palacio Unzué (ex casa presidencial), en tanto que a la vez se compromete a realizar las remodelaciones pertinentes para el nuevo uso edilicio.

El discurso de Ortiz se muestra superador de la falsa contradicción entre asistencia social y pedagogía. El Jardín Mitre fue el primer ejemplo de educación integral, en donde el Estado sostuvo una decidida política educativa y social. Si bien la impronta era pedagógico-social, no se logró mantener a lo largo de toda la vida institucional, imprimió una nueva huella que, en otros tiempos, algunos gobiernos se animaron a perseguir.

La creación del Jardín de Infancia Mitre parecía estar en consonancia con los discursos de la época que retomaban cuestiones del higienismo social y por tanto sugerían políticas que actuaran en el orden de la acción preventiva.

Por ultimo, respecto al Jardín Mitre cabe consignar que los niños que ingresaban como alumnos eran admitidos después de realizado un censo social a cargo de asistentes sociales. La premisa fue matricular a los niños que registraban mayores indicadores que dieran cuenta de la situación de extrema pobreza familiar.

Esta decisión marca un hito en la historia del nivel inicial, *el Jardín de Infantes modelo* se dispuso a abrir sus puertas a los otros niños, a las otras familias. Es importante subrayar esta diferencia, en un doble sentido: primero porque se instituye una propuesta pedagógica que pretende igualar al acceso y el derecho a la educación de los niños de sectores populares; y segundo, porque es en este establecimiento

donde las futuras maestras jardineras ensayarán el rol docente, lo que supone al menos un encuentro con las otras *infancias.*

Puede inferirse a lo largo de este trabajo que la etapa fundante del Jardín de Infantes estuvo ligada a una concepción de infancia moderna, que conllevaba en sí misma la negación de la diversidad cultural y el ocultamiento de las desigualdades sociales. En tal sentido, pensamos que esta construcción de la infancia, en buena medida, ha obturado la mirada sobre los niños reales y sus variadas experiencias y formas de transitarla o vivirla.

Creemos entonces que, en este momento histórico, la *formación docente* se encontró con la posibilidad de poner en cuestión las representaciones acerca de la infancia como categoría unívoca y homogénea. No es objeto de este trabajo, pero sin duda, sería interesante analizar si se produjeron formas de articulación o entrecruzamientos entre las concepciones sobre las infancias, las diversidades culturales y las desigualdades sociales.

Las militantes del Jardín de Infantes

En tiempos difíciles para el Jardín de Infantes, las discípulas de Sara Eccleston fueron las encargadas de mantener la antorcha encendida. Este grupo de mujeres (varias de ellas ex alumnas de Eccleston), se ocupó de manera constante y tesonera de mantener vivo el espíritu froebeliano, animándose a tomar la herencia y adecuarlo al momento y contexto histórico. Todas ellas se empeñaron en la lucha por incluir en la discusión pedagógica al Jardín de Infantes, expresando y difundiendo sus conocimientos tanto desde sus actuaciones profesionales como desde publicaciones, intervenciones en congresos, en debates públicos o participando de sociedades populares de educación.

En 1934, Rosario Vera Peñaloza, Rita Latallada de Victoria y Valentina Berduc de Galecki, se reunieron con el objeto de formar una asociación de ayuda para el Jardín de Infantes Municipal Andrés Ferreyra (al que asistían niños de familias obreras), pero además se fijaron otros propósitos: a) mantener los ideales y principios froebelianos y b) propulsar la creación de nuevos Jardines de Infantes.

Luego, sobre la base de esta asociación civil y apuntando a lograr el anhelo de ver crecer el número de Jardines de Infantes, se creó en 1935 la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten, que quedó conformada por las siguientes educadoras: Rita Latallada; Valentina Berduc; Angela de Lisa; Pilar Terán; Yole Zolezzi; Manuela Palavecini; Celmira Tiscornia; María Gutierrez; María Cambiaggio; Rosario Vera Peñaloza; Guillermina Muttoni; Perpetua Aubone; Elizabeth Kiehl; Josefina Moyano; Eva Zolezzi y Custodia Zuloaga. Este grupo de maestras se propuso bregar por la creación de nuevos Jardines y por la reapertura de la formación docente en la especialidad.

Desde la Asociación Pro-Difusión, este grupo de mujeres trabajó en varias líneas de acción. Por una parte, se ocupó de reclamar insistentemente que el Estado se hiciera cargo de crear Jardines de Infantes y al menos un Profesorado en Kindergarten, para formar docentes.

Por otra parte, ellas mismas se encargaron de organizar cursos didácticos para preparar a las maestras de educación primaria que se desempeñaban en los Jardines de Infantes. Estos últimos los comenzaron a implementar a partir de 1936, solicitaron la autorización y el reconocimiento estatal, pero no lo obtuvieron inmediatamente. A la tarea de capacitación docente, sumaron también la de elaboración de material teórico con el objeto de publicarlo y difundirlo en todo el país.

Ya en 1936, la Asociación edita una colección de artículos bajo el título *El Kindergarten en la Argentina.*

En el plano político, la Asociación Pro-Difusión continuó -de forma persistente- reclamando al gobierno nacional la apertura de un Profesorado de Jardín de Infantes. En sus solicitudes adjuntaban propuestas o proyectos que intentaban hacer viable la creación de cursos de formación especializada con el aval de las autoridades políticas.

La actividad permanente y tenaz de estas educadoras comenzó a dar sus frutos a partir de 1937. En la ley de presupuesto aprobada ese año, se incluían partidas para comenzar con los cursos de formación especializada en la Escuela Normal nº 9 y para la creación de un Jardín de Infantes en el Instituto Félix Bernasconi.

El Jardín de Infantes del Instituto Bernasconi fue el primero que se creó bajo la dependencia directa del Consejo Nacional de Educación. Se

inauguró en abril de 1939. Los planes y programas de enseñanza fueron diseñados por Rosario Vera Peñaloza, Rita Latallada de Victoria, Elena Irigoin y Salvador Lartigue. Una vez elaborados los planes y programas, la organización quedó a cargo del profesor Prospero Alemandri (vocal del Consejo Nacional de Educación) y como directora del Jardín de Infantes fue designada María Amelia Blanco.

La Asociación pretendía que el Estado creara un Jardín de Infantes modelo que se transformara en escuela de aplicación del futuro Profesorado especializado en Kindergarten. Finalmente, la asociación logró interesar a las autoridades nacionales en este proyecto y en 1939 también se realiza la inauguración del Jardín Mitre.

A estas dos creaciones, se le suma la del Profesorado en Jardín de Infantes Sara C. Eccleston. Sin duda, es sencillo entender por qué Rita Latallada de Victoria, decía que 1939 era *El Año Feliz de los Jardines de Infantes.*

Aunque en ese *año feliz* las kindergarterinas vieron colmados sus anhelos, la Asociación Pro-Difusión siguió trabajando bajo el lema: *Que no quede un solo rincón de la República sin su Jardín, sin su escuela de placer.*

Pese a los logros obtenidos, la acción de las kindergarterinas no cesó, iban sumando nuevas metas. En 1944 la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten consigue que el entonces Secretario de Trabajo y Previsión, Juan Perón, avale el proyecto de creación de jardines de infantes en las fábricas.

Aunque podría decir, que los resultados de la acción de estas tenaces y obstinadas mujeres fue también el reflejo de los virajes en las concepciones y discursos epocales, es preciso reconocer que cumplieron con creces un rol militante a favor del derecho a la educación de la primera infancia de todas las clases sociales.

La reapertura de la formación docente

En 1938 comenzaron a funcionar los cursos del Profesorado de Jardín de Infantes en la Escuela Normal nº 9 Domingo Faustino Sarmiento, pero al año siguiente fueron traslados a un edificio nuevo. En 1939 ya se había realizado la imposición del nombre Sara C. de Eccleston al recientemente creado profesorado especializado.

La Asociación Pro-Difusión le solicitó al gobierno nacional que otorgara becas para las alumnas del interior, por lo menos una por provincia. Del mismo modo instaba a los gobiernos provinciales a otorgar también por lo menos una beca más. Siendo el único profesorado, era imprescindible que se propiciara una política de becas para brindar oportunidades a quienes vivían distantes de la Capital Federal.

El Profesorado Sara C. de Eccleston se convirtió así en la única institución que formaba maestras jardineras y mantuvo ese lugar exclusivo hasta fines de la década del 40. Este Profesorado de Jardín de Infantes nacional consiguió además mucho prestigio y fue un modelo paradigmático que se tuvo en cuenta a la hora de propiciar nuevas creaciones de profesorados en la especialidad.

- Para el ingreso a la carrera se estipulaba que, las estudiantes debían tener título de maestra normal superior; contar con menos de 22 años de edad y aprobar un examen de ingreso que consistía en: pruebas de redacción y composición sobre temas infantiles; narración de cuentos infantiles, dibujo y canto El plan de estudios que se implementó, fue elaborado en 1937, y estuvo vigente mucho años, exactamente hasta 1973. En 1974 se sustancia la implementación de un nuevo plan de estudios. No obstante, fueron variando las condiciones de ingreso respecto a la edad, a la prueba de selección y requisitos de titulación.

Las materias que contemplaba el plan estudios eran las siguientes:
Primer Año:

- Pedagogía y Didáctica General 3 hs.
- Psicología Infantil General y de Niños Excepcionales 3 hs.
- Literatura Infantil 3 hs.
- Observación y Prácticas de ensayo 3 hs
- Música y Canto con su Didáctica 3 hs
- Dibujo especialmente adaptado a las necesidades del Jardín de Infantes 4 hs.
- Trabajo Manual especial con su Didáctica 4 hs.
- Educación Física con su Didáctica y Práctica 4 hs.
- Higiene, Dietética Infantil, Puericultura 2 hs.

Segundo Año:

- Pedagogía (Didáctica especial de la enseñanza en los Jardines de Infantes) 3 hs.
- Psicología Infantil General y de Niños excepcionales 3 hs.
- Literatura Infantil 3 hs.
- Práctica de la enseñanza 4 hs
- Música y Canto con su Didáctica y Clases de Práctica 2 hs.
- Dibujo con su Didáctica y Clases de Práctica 4 hs.
- Trabajo Manual especial con su Didáctica y Clases de Práctica 2 hs.
- Educación Física con su Didáctica y Clases de Práctica 2 hs.
- Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciales 2 hs
- Educación Democrática 3 hs.

Este plan muestra importantes diferencias si lo comparamos con los primeros planes de la Escuela Normal de Paraná, hay aquí nuevos campos de saberes que se piensan necesarios para la docente de Jardín de Infantes. Llama la atención la desaparición de la Filosofía como materia formativa, la misma tenía una fuerte presencia en el plan paranaense. Y como vimos, fue el punto más atacado por los detractores del Jardín de Infantes. Notamos que la Psicología y la Pedagogía ganan espacios, frente al retiro de la Filosofía. Obviamente, esto es consecuencia además del avance de dichos campos del conocimiento. En este sentido podemos interpretar también la aparición de la Didáctica, ya no se habla de método o sistema sino de didáctica y no hay alusión alguna a ningún referente teórico en particular.

Puede observarse un espacio preponderante para las disciplinas expresivas, cuestión que seguramente responde a la ausencia de ellas en la formación de los maestros normales. Por otro lado, resulta comprensible que al exigir como requisito de admisión contar con el titulo de maestro normal superior, esta formación complementaría la formación anterior o solo tendería a abarcar los saberes específicos.

Por otra parte, se marca una línea de continuidad con los años fundantes de la formación de la kindergarterina, respecto al trabajo manual. Inferimos que esta continuidad está ligada a la conexión entre la matriz froebeliana y los nuevos discursos provenientes de la escuela activa.

Esto que algunos autores encuadran como fundamentos de la concepción de aprendizaje de la pedagogía tradicional de Jardín de Infantes, no parece variar demasiado a fines de la década del ´30.

Nos llama la atención que no se mencione al juego, presuponemos que en esos momentos es concebido simplemente como un recurso. Vale señalar que:

Acorde con los discursos de la época, el plan presenta un mayor desarrollo disciplinar de los saberes vinculados con la salud, el cuidado y el desarrollo del cuerpo: la educación física, higiene, dietética infantil, puericultura.

Si bien los ejercicios físicos (en el primer plan se mencionaban como ejercicios militares) estuvieron presentes desde el comienzo, sin duda esto se vincula por un lado con los avances de la educación física mientras que por el otro subyace la idea de *fortalecer* a las nuevas generaciones. Recordemos que los discursos de la época denotan una fuerte preocupación por la salud de los argentinos, se aludía a un pueblo débil y enfermizo.

En este sentido, la higiene, la nutrición y la educación física, se proponen como formas de modificar hábitos y mejorar la salud. Pensemos además la fuerza que estos discursos adquirían teniendo como telón de fondo los prolegómenos de la segunda guerra mundial.

A modo de cierre

Recapitulando, hemos atravesado más de 70 años de historia, en los que vimos que la apuesta sarmientina por el florecimiento de los Jardines de Infantes en nuestro país, no tuvo continuidad. Pese al ímpetu inicial, la existencia de los Jardines de Infantes en el paisaje escolar argentino se desdibujó en medio de luchas pedagógicas-políticas que condicionaron su expansión y consolidación como institución educativa.

En principio se cuestionó su legitimidad pedagógica, su base metafísica fue duramente atacada en los recintos de las escuelas normales que adscribían mayoritariamente a la filosofía positivista.

Luego, advertimos cómo el *debate fundante* intentó confinar la educación de la primera infancia al espacio de lo doméstico-familiar con el objeto de desligar al Estado de asumir las derivaciones visibles de la cuestión social. Los argumentos en contra de la expansión del

Jardín de Infantes polemizaron sobre su alcance social, subrayando que era solo para unos pocos y que por lo tanto no tenía sentido que el Estado invirtiera dinero en formar maestras para instituciones donde solo asistían los niños ricos de las grandes ciudades.

Más allá de las intenciones políticas que subyacen en estas críticas, es cierto que durante varias décadas el jardín de infantes fue una experiencia educativa escatimada para los niños pobres porque el Estado no se constituyó en su promotor ni en su garante.

La década del 30, abrió nuevos desafíos para la educación inicial. El Jardín de Infantes logró posicionarse como una institución pedagógica, dejando atrás las imputaciones a su metodología y sus bases metafísicas. El declive del positivismo y la circulación de fundamentos filosófico espiritualistas ligados a corrientes pedagógicas que podríamos incluir, a *grosso* modo, como *escolanovistas* dan un tono más condescendiente y propicio para el despliegue del Jardín de Infantes. En esta coyuntura, a fines del ´30 se reinicia la formación docente.

Otro reto importante que asumió el Nivel Inicial fue el de comenzar a despojarse del sesgo elitista, favoreciendo el ingreso de los niños de las clases trabajadoras a esta experiencia pedagógica. En este sentido, la creación del Jardín Mitre se constituyó en un ejemplo paradigmático.

Estos años, que van desde fines de la década del 30 a principios de los años 40, pueden ser vistos como un anticipo de lo que vendrá con el peronismo cuando la educación inicial se masifica y es convocada a ser parte de la *educación popular.* El planteo sarmientino que sugería que la tarea educativa debía empezar a temprana edad, será adoptado y adaptado por el peronismo que lo inscribe en un proyecto político que se propone operar cambios profundos en el país.

En el próximo capítulo, precisamente, se desplegará un periodo histórico-político en el que pueden observarse ciertas rupturas respecto a esta etapa fundante, y algunas líneas de continuidad que recuperan y re-significan el concepto sarmientino de *educación popular*.

Referencias

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.

Alvarez Guerrero, O. (1986): *El radicalismo y la etica social. Yrigoyen y el krausismo.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Leviatán.

Biagini, H. (1985) *El movimiento positivista argentino.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Belgrano.

Brailovsky, Miranda & Ponce, (2006, agosto). *Una aproximación al discurso pedagógico del Nivel Inicial desde el mercado editorial para docentes (1940-1968).* Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación: Habitar la escuela: Producciones, Encuentros y Conflictos de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Cao & Gagliano, (1995). Educación y Política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990). En Puiggrós & Lozano (Comp.), *Historia de la Educación Iberoamericana,* (Tomo I). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Capalbo & González Canda (1982). *La mujer en la educación preescolar argentina.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Latina.

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Carli, S. (1991). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación 1880-1930. En A. Puiggrós, A., (Dir.), *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino,* (Tomo II). Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. En A. Puiggrós, (Dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943).* Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

Caruso, Dussel y Pineau (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidos.

Cucuzza, R. Nacimento y L. Zimmerman, *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis.* Buenos Aires: Editorial Cartago.

De Alba, A. (2007). *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México: Plaza y Valdez Editores.

Di Tella, T. (1998). *Historia social de la Argentina contemporánea.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.

Encabo, A. M, Simon, N. y Sorbara, A. (1995): *Planificar planificando. Un modelo para armar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue.

Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.

García, A. S. y Rodríguez Molas, R. (1988). *El autoritarismo y los argentinos. La hora de la espada (1924-1946).* (Tomo 1 y 2.) Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1997). *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Ateneo.

Isuani y Tenti Fanfani. (1989). *Estado democrático y política social.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Eudeba.

Lewkowicz, L. (2000). *Juana Manso (1819-1875). Una mujer del Siglo XXI.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Corregidor.

Mira López, L. y Homar De Aller, A. (1970). *Educación preescolar.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.

Miranda, Vasta, Pires y Gonzalez (2000). *Instituto Superior del Profesorado Sara Chamberlain de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989). Informe final de proyecto de investigación.* (Manuscrito no publicado). Buenos Aires, Argentina.

Mizraje, M. (1999). *Argentinas de Rosas a Perón.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Parra, G. (2001). *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y Expansión del Trabajo Social Argentino.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

Penchansky de Bosch, L. y San Martín de Duprat, H. (1997). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue.

Perelstein, B. (1952). *Positivismo y antipositivismo en la Argentina.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Porción.

Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (Comp), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Ponce, R. (2005). *El ideario pedagógico-político de Rosario Vera Peñaloza.* (Manuscrito no publicado). Luján, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Luján.

Ponce, R. (1996): *Los cambios producidos en la concepción de Jardín Maternal a través de la legislación argentina.* (Manuscrito no publicado). Luján, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Luján.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino,* Tomo I. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

Puiggrós, A. (1996). *Que pasó en la educación argentina: desde la conquista al Menemismo.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

Romero, J. L. (1996). *Breve historia de la Argentina* (14ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul.

Romero, L. A. (2004). *Sociedad democrática y política democrática en la Argentina del siglo XX.* Bernal, Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmas.

Romero, L. A (1994). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Saenz Quesada, M. (2001). *La Argentina. Historia del país y de su gente.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Salotti, M. (1969). *El Jardín de Infantes: contribución experimental.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

San Martín de Duprat, H. y Malajovich, A. (1988). P*edagogía del nivel Inicial.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Plus Ultra.

San Martín de Duprat, H., Malajovich, A. y Wolodarsky, S. (1989). *Hacia el jardín maternal (3° ed.).* Buenos Aires, Argentina: Editorial Búsqueda.

Solari, M. (1995). *Historia de la educación argentina* (14ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Tedesco, J. C. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900) (2ª ed.).* Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Toer, M. (2008). *De Moctezuma a Chávez. Repensando la Historia de América Latina.* Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cooperativas. Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe.

Velásquez, R. (1968). *Las maestras jardineras.* La Plata, Argentina: Editorial Universidad de La Plata.

Velleman, B. (2005). *Mí estimado señor. Cartas de Mary Mann a Sarmiento (1865-1881).* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fundación Victoria Ocampo.

Yannoulas, S. (1996). *Educar: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930).* Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

Fuentes

Antequeda, M. (1915). El kindergarten y la Escuela Patricias Mendocinas *Boletín de Educación de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, Año IV, (37)*, Enero.

Asociación Predifusión del Kindergarten (1935). *Memoria*. Buenos Aires, Argentina: Talleres gráficos López y Cía.

Escuela Argentina Modelo (1947). *Carlos M. Biedma 1878-1946. Homenaje de sus colaboradores y discípulos en el primer aniversario de su muerte.* Buenos Aires, Argentina: Talleres Gráficos de Domingo Taladriz.

Escuela Normal de Paraná (1934). *Datos históricos 1871-1895.* Paraná, Argentina: Editorial Predas.

Ley N °1420 de Educación Común. Honorable Congreso de la Nación Argentina, 26 de junio de 1884.

Ley Nª 11317 de Trabajo de menores y mujeres. Honorable Congreso de la Nación, 30 de sept. de 1924. Publicada en Boletín Oficial 9 de junio de 1925.

Montessori, M. (1926). Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori, Conferencias pronunciada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación el 9 de septiembre de 1926. *Revista Humanidades (Tomo XIII).* Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina: Imprenta y Casa Editora Coni.

Sarmiento, D. F. (1848). *Educación Popular.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lautaro.

Vera Peñaloza, R. (1915). *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y froebeliano*. s/d.

Vera Peñaloza, R. (1915). Discurso en la Escuela Normal de Profesoras. *Revista El monitor de la educación común.* (Facs. 516, p.462)

Vera Peñaloza, R. (1921). Nuevas orientaciones en la educación de la mujer argentina. *Boletín de Biblioteca Escuela Argentina Modelo.*

Vera Peñaloza, R. (1932) *Los Jardines de Infantes y las Escuelas nuevas.* Conferencia pronunciada en 1932 en la Sociedad Ex alumnos de la Escuela Normal de Profesores del Paraná, Buenos Aires, Argentina.